I SIMAR

Simpósio sobre Materiais
e Recursos Didáticos

Textos Selecionados

Edições Entrelugar
ISBN 978-85-87424-15-0

Realização

PUC RIO
Departamento de Artes & Design
Departamento de Letras

Apoio

Decanato do
CTCH - PUC Rio

Textos Selecionados

II Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira
I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos

28,29 e 30 de julho de 2008

Local
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Realização
Departamento de Artes & Design – PUC-Rio
Departamento de Letras – PUC-Rio

Apoio
Decanato do CTCH / PUC-Rio
Núcleo de Estudos do Design na Leitura
FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
Edições Entrelugar
2010

Apoio
Decanato do CTCH / PUC-Rio
NEL - Núcleo de Estudos do Design na Leitura
FAPERJ

Comitê Científico

Adriana Mesquita Rigueira
Alexandre Farbiarz
Bárbara Jane Hemais
Beatriz de Castro Barreto
Clarissa Rolim Bastos
Fátima Cristina Dória R. dos Santos
Luiza Novaes
Jackeline Lima Farbiarz
Maria das Graças Dias Pereira
Nathalia Sá Cavalcante
Patrícia Almeida de Rezende
Ricardo Artur Pereira de Carvalho
Rita Maria de Souza Couto
Rogério Tílio
Solange Coelho Vereza
Tania Maria de Frota Mattos Mazzillo

Comissão Organizadora

Adriana Mesquita Rigueira
Alexandre Farbiarz
Ana Paula Beato Canato
Barbara Jane Necyk
Clarissa Rollin Pinheiro Bastos
Cristina Helena Evelyn T. Teixeira
Érica Juliana Rocha Estrella
Fátima Cristina Dória R. dos Santos
Gabriel Batista
Isabela Gomes Bustamante
Márcia Lobianco Vicente Amorim
Márcia Olivé Novellino
Patrícia Castro Ferreira
Ricardo Artur Pereira de Carvalho
Romulo Matteoni
Vera Lucia Grade Selvatici
Violeta de San Tiago D. B. Quental

Secretaria

Digerlaine Tenório
Emanuelle de Souza Fonseca
Esther Oliveira
Allyson Felipe da Silva Gomes

Sumário

Academic writing: uma análise de livros didáticos sob a perspectiva de gêneros do discurso[1]

Academic writing: an analysis of textbooks from the perspective of the concept of genre

Tatiana S. de Macedo, Profa. Dra., Universidade Federal do Pará
tmacedo25@yahoo.com.br

Resumo

Análise, sob a perspectiva de gêneros do discurso (Swales, 1990, 1998), de nove livros didáticos de escrita acadêmica em língua inglesa para universitários. Resultados sugerem que o impacto das teorias de gênero do discurso na elaboração desses livros didáticos é ainda incipiente. Além disso, há uma forte tendência em se considerar o ensino e aprendizagem da escrita acadêmica como o desenvolvimento de um único gênero, *o ensaio*.

Palavras-chave: escrita acadêmica, gêneros do discurso.

Abstract

Analysis of nine textbooks for teaching and learning academic writing for university students from the perspective of the concept of genre (Swales, 1990, 1998). The results suggest that the impact of genre analysis on these books is still emergent and that they strongly tend to approach academic writing as the development of only one genre, the essay.

Key words: *academic writing, genres.*

---

[1] Este artigo corresponde a um trecho de minha dissertação de mestrado, realizada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Silvina Pagano.

'Curiouser and curiouser!' cried Alice.
Lewis Carroll, Alice in Wonderland.

A experiência em orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso – os quais devem ser redigidos em inglês – no curso de Licenciatura Plena em Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará revela que os alunos, de modo geral, não estão preparados para redigir trabalhos acadêmicos em língua inglesa. Além disso, muitas vezes, parecem não ter consciência da especificidade dos diferentes gêneros do discurso e da especificidade do discurso científico, bem como dos caminhos que devem ser trilhados para que seus textos realizem-se no papel.

Esse despreparo demanda que medidas sejam tomadas para que o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita instrumentalize o aluno para a escrita acadêmica. Segundo Meurer (2000) e Motta-Roth (2000), um modelo de ensino e aprendizagem baseado em gêneros do discurso pode motivar o aluno para o estudo da língua estrangeira – bem como da língua materna – na medida em que o leva a reconhecer como os textos com os quais trabalhará ao longo de seu curso são construídos, partindo, para isso, do conhecimento das convenções que envolvem a produção de textos acadêmicos e das relações entre discurso e comunidade. Reforça-se, assim, a visão da educação como um instrumento de construção da cidadania, uma vez que, ao estudar de maneira crítica e reflexiva a organização retórica de textos acadêmicos, o aluno tem a oportunidade de construir o significado dos textos que lê e de produzir seus próprios trabalhos. Isto pode levar a uma participação ativa na comunidade acadêmica na qual está inserido, bem como em outras das quais deseje participar, contribuindo para que as relações de poder da comunidade comecem a modificar-se (Motta-Roth, 2000).

O livro didático é, no contexto atual de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), um dos materiais disponíveis a serem utilizados, e, por isso, deve ser tratado à luz de uma visão crítica e reflexiva. O presente artigo apresenta uma análise de livros didáticos para o ensino e aprendizagem de escrita acadêmica em língua inglesa a partir da abordagem de gêneros do discurso em escrita acadêmica observada em cada um dos livros analisados, com vistas a evidenciar em que medida as teorias de gêneros do discurso têm tido impacto sobre a produção de materiais nas últimas décadas.

Corpus e Metodologia de pesquisa

O *corpus* deste trabalho constitui-se de nove livros didáticos desenvolvidos para o ensino e aprendizagem de escrita acadêmica em língua inglesa. Os referidos livros foram escolhidos por estarem disponíveis no mercado e por terem sido publicados ou reimpressos a partir da década de 1990, período relativamente recente, em que a abordagem comunicativa para o ensino de línguas já se encontra consolidada, e que novas abordagens para o ensino de línguas, como a abordagem voltada para uma perspectiva discursiva, começam a encontrar um maior espaço nas discussões sobre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, pode-se considerar a década de 1990 como um momento de intensa discussão sobre o

conceito de gênero do discurso, fato esse que nos levou ao desejo de examinar em que medida as reflexões teóricas dão suporte aos materiais disponíveis no mercado. Os livros didáticos analisados são os seguintes:

1) *Landscapes and language*: English for academic discourse (Cambridge University Press, 1998), de Kay Lynch Cutchin, Gail Price Rottweiler e Ajanta Dutt;
2) *Study writing*: a course in written English for academic and professional purposes (Cambridge University Press, 1997), de Liz Hamp-Lyons e Ben Heasley;
3) *New directions*: an integrated approach to reading, writing, and critical thinking (Cambridge University Press, 1998), de Peter S. Gardner;
4) *Academic writing course*: study skills in English (Longman, 1999), de R. R. Jordan;
5) *Bridges to Academic Writing* (Cambridge University Press, 1998), de Ann O. Strauch;
6) *Academic writing*: exploring processes and strategies (Cambridge University Press, 1998), de Ilona Leki;
7) *A writer's workbook*: an interactive writing text (Cambridge University Press, 1998), de Trudy Smoke;
8) *Guidelines*: a cross-cultural reading/writing text (Cambridge University Press University Press, 1998), de Ruth Spack;
9) *Academic writing for graduate students*: a course for nonnative speakers of English (The University of Michigan Press, 1997), de John M. Swales e Christine B. Feak.

Esta pesquisa foi realizada, fundamentalmente, à luz do paradigma qualitativo (Larsen-Freeman e Long, 1997 e Seliger e Shohamy, 1989). A investigação de um aspecto específico dos livros didáticos, a saber, o tratamento dado aos gêneros do discurso, demandou como método de pesquisa a descrição focalizada (*focused description*)[2], segundo a classificação de Larsen-Freeman e Long (1997) dos métodos de pesquisa na Abordagem Qualitativa. Neste artigo será possível observar:

1) O conceito de gênero do discurso que está explicitado – ou que pode ser depreendido – dentre os pressupostos teóricos apresentados pelos autores dos livros analisados.
2) A definição de *escrita acadêmica* dos autores dos livros analisados.
3) A maneira como os gêneros do discurso, em escrita acadêmica, são trabalhados nos livros.

Em uma primeira etapa, os gêneros do discurso em escrita acadêmica trabalhados em cada livro didático foram mapeados e analisados.

---

[2] Método da descrição focalizada (*focused description*), conforme a tradução de Silva (1998, p. 43).

Posteriormente, foi realizado o mapeamento dos conteúdos programáticos dos livros didáticos. Esse mapeamento originou-se de observações de Jolly e Bolitho (1998) sobre passos que devem ser observados pelo autor de um livro ao estruturar a construção do mesmo: a) a investigação da relação entre o material didático e a necessidade do público alvo: no caso desta pesquisa, alunos universitários que precisam trabalhar com gêneros em escrita acadêmica e b) a realização pedagógica: trabalho centrado no produto ou no processo[3] da escrita.

Antes de apresentar nossa análise, veremos, a seguir, algumas considerações teóricas sobre o ensino e aprendizagem de gêneros do discurso em escrita acadêmica, em língua inglesa.

O gênero do discurso: algumas questões teórico-pedagógicas

O mapeamento e a análise dos gêneros em escrita acadêmica abordados nos livros didáticos teve como base teórica o trabalho de Swales (1990) sobre análise de gêneros do discurso em escrita acadêmica. Segundo Swales (*ibid.*), um texto pode ser associado a determinado gênero na medida em que apresenta organização retórica e função típicas, bem como propósitos comunicativos compartilhados por uma dada comunidade – a comunidade discursiva que o utiliza para atingir seus objetivos.

Swales (1990, p. 58) define gênero do discurso como

> uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva e constituem a lógica subjacente ao gênero. Essa base dá forma à estrutura esquemática do discurso e influencia e limita as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um aspecto crucial e um critério que opera para manter o escopo de um gênero, conforme aqui concebido, estritamente focalizado em ações retóricas comparáveis. Além do propósito comunicativo, exemplares de um gênero exibem diversos padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência alvo. Caso todas as expectativas mais prováveis sejam preenchidas, o exemplar será visto como um gênero prototípico pela comunidade discursiva que o legitima[4].

---

[3] Nunan (1993) observa que o trabalho centrado no produto da aprendizagem tem como foco o conhecimento e habilidades que o aluno deve obter como resultado da instrução, enquanto que o trabalho centrado no processo focaliza as experiências que fazem parte da aprendizagem, como um todo.

[4] Nossa tradução de: "[...] a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale of the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable

O trabalho de Swales na área da análise do discurso, especificamente os estudos voltados para a análise de gêneros do discurso em escrita acadêmica, representa um marco para o ensino da escrita voltada para os interesses da comunidade acadêmica. Em seu trabalho sobre análise de gêneros em escrita acadêmica, Swales (1990) confere especial atenção aos gêneros ligados à produção científica derivada de pesquisas diversas. O artigo científico é destacado pelo autor, pois, segundo ele, esse gênero possui uma relação dinâmica com os outros gêneros *públicos*, assim definidos por Swales (1990) uma vez que serão apresentados à comunidade.

Os gêneros do discurso, segundo Swales (1993), relacionam-se uns com os outros de forma simbiótica, uma vez que, não raramente, alimentam-se mutuamente de suas características, formando um *sistema de gêneros*. O autor (*ibid.*) observa que os gêneros do discurso que fazem parte do referido sistema parecem competir entre si pelas atenções da comunidade científica, em um estado de tensão dinâmica. Esses gêneros são os mecanismos que a comunidade decide legitimar como forma de estabelecer o diálogo entre seus membros.

Swales (1990) acredita que o aluno precisa desenvolver mais do que uma consciência dos efeitos e das estruturas retóricas que tendem a repetir-se em textos de um mesmo gênero, caracterizando-o. Além dessas habilidades, é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de analisar textos acadêmicos criticamente, percebendo a forma como o autor lida com as estruturas textuais de modo que o texto seja aceito pela comunidade acadêmica como representativo de um determinado gênero. Ao ter consciência desses caminhos, o aluno terá mais chances de compreender os textos que lê e de produzir seus próprios. Para o referido autor, essa capacidade de analisar textos criticamente – observando-se os movimentos retóricos utilizados para a sua escritura – por ele denominada *consciência retórica* (Swales, *ibid.*, p. 213), possibilita a participação ativa do aluno em sua comunidade discursiva, a qual, segundo o autor, caracteriza-se por alguns objetivos comuns (Swales, 1998) e mecanismos específicos de intercomunicação entre seus membros. Os membros de uma determinada comunidade discursiva possuem um conhecimento específico que é relevante em termos de conteúdo e de construção discursiva, e buscam não somente a transmissão de informações, mas também discussões e debates sobre as mesmas. Essa troca de informações realiza-se por meio de um ou mais gêneros do discurso e de elementos léxico-gramaticais característicos dessa comunidade discursiva.

A instrumentalização do aluno para a produção de textos acadêmicos é parte de uma ação social, na medida em que o capacita a dialogar em sua comunidade acadêmica. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem de escrita acadêmica baseado no trabalho com gêneros do discurso precisa levar em conta a relação *gênero do discurso - ação social*. Miller (1984, p.163) acredita que o gênero do discurso é "um meio retórico no qual intenções

---

rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community". (Swales, 1990, p. 58).

particulares e exigências sociais são mediadas". A autora observa, ainda, que o gênero, "sendo ação, adquire significado a partir da situação e do contexto social no qual se origina". Como o próprio Swales (1993) observa, as várias comunidades discursivas impõem-se no grupo social, interagem com ele e contribuem para esse grupo social como um todo.

Green e Morgan (1981) explicitam que cada gênero possui características textuais específicas, as quais, segundo autores como Freedman e Medway (1994), Fairclough (1995), Widdowson (1996) e Johnson e Johnson (1998) são convenções relativamente estáveis e aceitas pelo grupo no qual esses gêneros estão inseridos. O falante pode, ou não, estar ciente desses gêneros, afirmam Martin e Rothery (1986). Da mesma forma, Williams e Colomb (1993) acreditam que, se, por um lado, o conhecimento que o aluno universitário possui é acadêmico, por outro lado, sua escrita pode não ser adequada à comunicação acadêmica. Em outras palavras, é possível que falte, a esse aluno, o conhecimento dos mecanismos da escrita em sua área de estudo/profissão.

Segundo Hyon (1996), um dos principais modelos instrucionais em escrita acadêmica, o modelo australiano, visa ao "empoderamento do indivíduo com recursos lingüísticos para seu sucesso social" (p. 701). Isto ocorre por meio do acesso ao conhecimento sobre a estrutura e a função dos gêneros em escrita mais relevantes para a inserção social. Esse empoderamento, isto é, essa instrumentalização do indivíduo com recursos que permitam que ele tenha acesso ao discurso daqueles que detém poder, realiza-se na medida em que o indivíduo consegue produzir no contexto escolar exemplares de diversos gêneros do discurso de modo a ter acesso dialético às informações veiculadas em sua comunidade e a fazer-se ouvir por essa comunidade.

Kay e Dudley-Evans (1998) acreditam que alguns educadores temem que o acesso a esses mecanismos, ou seja, ao ensino e aprendizagem de gêneros do discurso, leve ao cerceamento da criatividade do aluno, especialmente se esses gêneros forem trabalhados por meio de fórmulas rigidamente estruturadas. Sobre essa questão, Williams e Colomb (1993) explicitam que, ao invés de restringir a criatividade do aluno, o ensino e aprendizagem de formas prototípicas de diversos gêneros do discurso poderá possibilitar a esse aluno a oportunidade de aprender a criar textos que extrapolem essas formas. Evidencia-se, assim, a existência de opiniões, por vezes conflitantes em relação à abordagem de análise de gêneros do discurso para o ensino de língua. Consideramos que uma possível solução seria a de se considerar o processo de ensino e aprendizagem baseado em gêneros do discurso como uma ação educativa, e não como mera reprodução de modelos. Nessa abordagem, seria enfocado não apenas o produto de variedades específicas de gêneros do discurso, mas também o processo de conhecer e tomar parte das ações que envolvem esses gêneros.

Discussão e análise dos dados

No QUADRO 1, são apresentados dados compilados com base nos tópicos de interesse desta pesquisa, observados nos nove livros analisados. Alguns desses tópicos faziam parte do foco de pesquisa inicial, como é o caso da menção

explícita ao gênero do discurso. Outros tópicos evidenciaram-se à medida que a análise avançava, como a realização pedagógica e a presença do *ensaio* como gênero prototípico no contexto da escrita acadêmica.

QUADRO 1

Síntese de aspectos observados nos livros didáticos para o ensino/aprendizagem de escrita acadêmica

Tópicos / **Livros**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Menciona o termo *gênero do discurso*: Sim/Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim
Apresenta atividades que trabalham gêneros diversos, como relatórios, cartas, e outros: Sim/Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Demonstra as diferenças na organização retórica dos diversos gêneros do discurso de maneira explícita: Sim/Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Apresenta seleções de leituras representativas de diversos gêneros do discurso: Sim/Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Apresenta atividades que trabalham o Ensaio: Sim/Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Trabalha as escolhas léxico-gramaticais à luz das especificidades dos diferentes gêneros do discurso: Sim/Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Trabalha as escolhas léxico-gramaticais de maneira geral, dissociadas das especifidades dos gêneros: Sim/Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Apresenta textos *autênticos* (não modificados para fins pedagógicos): Sim/Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Demonstra preocupações com a audiência do material a ser escrito: Sim/Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Apresenta conteúdos programáticos de forma: a) linear: seqüencial, gradativo; b) modular: integrando lingua-gem temática ou situacional, em geral, conteúdo que apresenta maior flexibilidade; c) cíclico: trabalha o mesmo tópico mais de uma vez, com diferentes níveis de complexidade; d) formato de estória: narrativa que se desenrola ao longo do livro.	Modu-lar	Cícli-co e Linear	Modu-lar	Linear	Modu-lar	Linear	Linear	Modu-lar	Linear
Apresenta a realização pedagógica em: trabalho centrado no produto ou no processo da escrita	Produ-to	Pro-cesso	Produ-to	Produ-to	Pro-cesso	Pro-cesso	Pro-cesso	Pro-cesso	Produ-to

QUADRO 1 – Os livros e seus números são os seguintes: 1. *Landscapes and language:* English for American academic discourse; 2. *Study writing:* a course in written English for academic and professional purposes; 3. *New directions:* an integrated approach to reading, writing, and critical thinking; 4. *Academic writing course:* study skills in English; 5. *Bridges to academic writing;* 6. *Academic writing:* exploring processes and strategies; 7. *A writer's workbook:* an interactive writing text; 8. *Guidelines:* a cross-cultural reading/writing text; 9. *Academic writing for graduate students:* a course for nonnative speakers of English.

Como podemos observar no QUADRO 1, dos nove livros analisados, cinco mencionam explicitamente o termo *gênero do discurso* e seis apresentam atividades que trabalham gêneros diversos. Os nove livros analisados apresentam leituras representativas de diversos gêneros do discurso; entretanto, essas leituras não coincidem, necessariamente, com a explicitação da organização retórica desses gêneros.

Apenas um dos livros não aborda a questão das escolhas léxico-gramaticais. É interessante observar que em apenas um dos oito livros que trabalham essas escolhas, isso é feito de acordo com as especificidades dos diferentes gêneros do discurso; nos demais livros, as escolhas são trabalhadas de maneira geral.

É interessante, também, observar, que oito livros, isto é, 88,8%, desenvolvem atividades de construção do *ensaio*. O único livro que não trabalha o ensaio é *Academic writing for graduate students:* a course for nonnative speakers of English. O referido livro aborda a construção do artigo científico e de textos representativos de gêneros do discurso a ele relacionados, como o resumo acadêmico, por exemplo. É preciso que se observe que os alunos de Letras, ao longo do seu curso, precisam de instrumentos para desenvolver diversos textos representativos de uma significativa variedade de gêneros do discurso em escrita acadêmica, como artigos científicos, relatórios, resenhas – além de ensaios. Nesse contexto, a utilização de recursos pedagógicos como os materiais didáticos específicos para o ensino e aprendizagem de escrita acadêmica poderia ser útil. O ensino da escrita acadêmica, entretanto, não pode limitar-se ao ensino de regras de estruturação textual, uma vez que os diversos gêneros do discurso constituem-se em práticas sociais. Esses materiais didáticos devem, também, viabilizar o desenvolvimento da atitude crítica e reflexiva do aluno em relação aos textos produzidos por ele e pelos demais membros de sua comunidade.

A análise revela a ambigüidade no uso do conceito de gênero do discurso e, mesmo, a ausência desse conceito. Há autores dos livros didáticos analisados que citam, como exemplos de gêneros do discurso, tanto o artigo científico quanto a narrativa, por exemplo. Isto gera problemas terminológicos e revela diferentes teorias de suporte. Teóricos como Marcuschi (2002) consideram a narração uma seqüência tipológica, um tipo de texto, e o artigo científico, um gênero. Segundo Swales (1990), a narrativa é um pré-gênero; Grabe (2002) por sua vez, considera a narrativa um macro-gênero e classifica o artigo científico tal qual Marcuschi (2002).

Veremos, a seguir, no QUADRO 2, de forma integrada, um panorama da utilização do termo, nos referidos livros.

QUADRO 2
A presença do termo *gênero do discurso* nos livros analisados

O termo *gênero do discurso* / **Livros**	Menciona o termo *gênero do discurso*: Sim/Não	Termo(s) usado(s) para fazer referência aos textos contidos no livro:
1. *Landscapes and language...*	Sim	*texto*; *estória*; *ensaio*; *relatório.*
2. *Study writing...*	Não	*tipo de texto*; *tipos de escrita*; *texto*; *tipo de publicação.*
3. *New directions...*	Sim	*discurso*; *ensaio*; *artigo*; *estudo de caso*; *estória*; etc.
4. *Academic writing course*: study skills in English	Sim	*ensaio*; *texto*; *o que se segue (the following)*; *passagem*; *carta*; *uma descrição*; etc.
5. *Bridges to academic writing*	Não	*tipos de trabalhos acadêmicos*; *texto*; *composição*; *entrevista*; *artigo de jornal*; *resumo*; *conto*; etc.
6. *Academic writing*: exploring processes and strategies	Não	*tipos de escrita*; *composição*; *ensaio*; *tarefa escrita*; *relatório*; *pesquisa de opinião*; *textos*; *artigos*; etc.
7. *A writer's workbook...*	Não	*tipo de seleção de leitura*; *seleção de escrita jornalística*; *tipos de escrita*; *ensaio*; *texto*; *estória*; etc.
8. *Guidelines...*	Sim	*em forma de carta pessoal*; *em um formato criativo, por exemplo, um estudo de caso*; *ensaio*; *conto*; *leitura escolhida*; etc.
9. *Academic writing for graduate students...*	Sim	*passagem*; *texto*; *tipo de texto*; *artigo científico*; *resumo acadêmico*; etc.

Como é possível observar, os textos representativos dos diversos gêneros do discurso são, geralmente, denominados *tipos de texto/escrita* ou *texto*, ao invés de termos correspondentes aos diversos gêneros como o *conto* e o *artigo de jornal*, dentre outros. Há livros que utilizam ora um termo vago, como *leitura escolhida*, ora um mais específico, como *conto*. Há o caso do livro *Academic writing course*: study skills in English, que, em mais de duas vezes, apresenta o seguinte comando de questão: *Leia o que se segue, com atenção* (*Read the following carefully*), evitando qualquer menção à categoria que poderia classificar o texto.

Com exceção do livro *Academic writing for graduate students* ..., os livros analisados não abordam as características dos diversos gêneros que mencionam. Parece que há um descompasso entre as pesquisas recentes sobre gêneros do discurso e a visão dos autores dos livros didáticos analisados sobre o papel do gênero na abordagem da *escrita acadêmica*. Essas pesquisas trabalham a questão dos gêneros do discurso à luz das especificidades das comunidades

discursivas nas quais estão inseridos. Conforme observa Furlanetto (2003)[5] ao referir-se a dados de sua pesquisa sobre livros didáticos de língua portuguesa, "apesar dos estudos realizados, os livros didáticos pouco ou nada incorporam dos resultados das pesquisas".

O ensino explícito de convenções da comunidade acadêmica, as quais têm repercussão tanto no que se refere à organização textual quanto às escolhas léxico-gramaticais, é uma opção que parece não ser partilhada pelos autores dos livros analisados nesta pesquisa. Essa questão pode estar relacionada à visão de cada autor(a) sobre o que seja o ensino e aprendizagem de escrita acadêmica.

Swales e Feak, no livro didático *Academic writing for graduate students...*, analisado nesta pesquisa, declaram que seu livro foi planejado para alunos de pós-graduação cuja língua materna não seja o inglês, e que não estejam cursando disciplinas nas quais o *ensaio* faça parte da tradição do ensino da escrita. Essa negativa pode evidenciar uma reação à forte presença do *ensaio* como gênero privilegiado em determinadas percepções do que seja a escrita acadêmica. Cumpre lembrar, todavia, que o livro de Swales e Feak destina-se a alunos de cursos de pós-graduação. Nesses cursos, devido às atividades de pesquisa e de divulgação das mesmas, a demanda pelo domínio de diversos outros gêneros do discurso, além do ensaio, é ostensiva. Por essa razão, não se poderia cogitar um livro didático que contemplasse apenas o *ensaio*.

Segundo Kress (1994), os textos científicos da sociedade ocidental não possuem suas características específicas por acaso, já que essas características "estão ligadas a um construto social sobre a ciência, o qual possui ramificações ideológicas, tecnológicas, econômicas e políticas" (p. 125). Para o referido autor, possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento desse fato significa reconhecer o significativo potencial ideológico e social que o ensino/aprendizagem de gêneros do discurso possui. É interessante observar que a autora de um dos livros analisados nesta pesquisa, *Academic writing:* exploring processes and strategies, declara que a escrita acadêmica caracteriza-se pelo tom objetivo, neutro e calmo. Isto revela uma visão de escrita científica à qual se atribuem qualidades projetadas por um discurso da ciência enquanto conhecimento imparcial, apolítico e não relacionado à subjetividade. Com o objetivo de desmistificar essa idéia do que seja o discurso científico, diversos estudiosos, como Threadgold (1989), defendem que o tratamento dado aos estudos de gêneros do discurso não deve estar dissociado da análise do contexto social e do momento histórico no qual esses gêneros manifestam-se. Dessa forma, segundo Threadgold (*ibid*.), pode-se perceber a não-neutralidade dos discursos, incluindo o científico, na medida em que esses discursos[6] representam e reproduzem interesses e crenças.

---

[5] A data corresponde ao ano em que o site <http://flor.trix.net/agatha/genero.htm> foi acessado. O texto de Furlanetto foi extraído de um trabalho anterior da autora, "Gênero discursivo, tipo textual e expressividade", de 1995.

[6] Kress (1985) considera que os discursos, que carregam os significados da instituição onde são construídos e reproduzidos, determinam o quê é dito, e os gêneros do discurso determinam os padrões que estabelecem a maneira pela qual isso é dito.

Esta pesquisa não tinha por objetivo específico contemplar questões relacionadas aos temas das leituras apresentadas nos livros didáticos e às áreas do conhecimento abordadas em leituras e atividades de escrita. Entretanto, as referidas questões acabaram por evidenciar-se no decorrer da investigação. Apesar de serem apresentados contextos relacionados às Ciências Humanas e Letras, na maioria dos livros os exercícios e os textos apresentam, como temas, assuntos referentes às Áreas das Ciências Exatas e da Terra, Biológicas, da Saúde e Agrárias. Quando a área de Letras é contemplada, geralmente isto se dá por meio do discurso literário. Raramente a Lingüística é contemplada como área de pesquisa acadêmica.

Observa-se, nos livros analisados, a recorrência de atividades de escrita que têm como ponto de partida outro texto escrito. Isto é, a leitura é premissa para qualquer atividade de escrita. No ambiente acadêmico, no entanto, sabemos que nem sempre as atividades escritas podem seguir essa regra. Por exemplo, há relatórios que devem ser construídos após palestras e há a elaboração de textos com base em dados numéricos. Atividades de laboratório têm, dentre os subsídios da escrita, experimentos e gravações de resultados; essas atividades envolvem a construção de textos escritos a partir de dados de observação – exigindo compreensão oral e interpretação de dados. Atividades como essas não são contempladas nos livros analisados nesta pesquisa.

Academic writing for graduate students: a course for nonnative speakers of English, que não trabalha o *ensaio*, privilegia, tal qual os demais livros analisados, alguns gêneros, em escrita acadêmica, em detrimento de outros. A diferença, como já foi assinalado, parece estar na preocupação dos autores em desenvolver, no aluno, o que Swales (1990) denomina uma *consciência retórica* das estruturas e convenções que tendem a ser recorrentes em textos associados a determinados gêneros do discurso, em escrita acadêmica.

Na medida em que diversos livros didáticos aqui analisados não incorporam uma noção clara de gênero, percebe-se um descompasso entre as pesquisas teóricas no campo da análise de gêneros do discurso e sua vinculação com as metodologias de ensino – mais especificamente, a elaboração de materiais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Há, ainda, uma forte predominância, nos textos selecionados, de gêneros do discurso literário, e uma tendência a definir-se *gênero do discurso* em função desse discurso.

Considerações finais

É motivo de preocupação a utilização de um material didático que não contemple os diversos gêneros do discurso em escrita acadêmica com os quais os alunos deverão lidar ao longo de seu curso. Entendemos que se faz necessário que esse material trabalhe, explicitamente, as estruturas genéricas de modo a desenvolver uma *consciência retórica* (Swales, 1990) no aluno que o instrumentalize para a construção de seus textos e para a compreensão/interpretação dos textos produzidos por sua comunidade discursiva. Consideramos que, ao estudar criticamente a organização retórica de textos acadêmicos, o aluno poderá construir o significado dos textos que lê, e poderá ser instrumentalizado para produzir seus próprios trabalhos.

Com exceção do livro didático de Swales e Feak, cuja definição de gênero do discurso contempla sua dimensão comunicativa dentro de uma comunidade discursiva, um número significativo de autores aborda gênero como uma categoria textual, desvinculada da noção de ação social. Em outras palavras, o gênero do discurso é, na maioria das vezes, tratado como se o texto no qual ele se manifesta – um relatório de pesquisa escrito, por exemplo – não fosse parte de uma rede de relações sociais que envolvem interesses, valores, relações de poder. Considerando-se que o gênero do discurso é uma prática social que também inclui as manifestações escritas, acreditamos que a questão da escrita como prática discursiva precisa ser trabalhada criticamente na academia. Os diálogos que ocorrem na comunidade discursiva – no caso, a acadêmica/científica – poderão incluir a voz do aluno, futuro membro atuante, na medida em que esse aluno tiver instrumentos para participar das discussões. Conhecimentos sobre os gêneros do discurso são alguns desses instrumentos.

Não se trata de classificar os livros aqui analisados como bons ou maus, mas como adequados ou inadequados aos objetivos de um Curso que entenda escrita acadêmica como um espaço em que uma pluralidade de gêneros do discurso devam ser estudados e praticados.

Referências

CUTCHIN, K. L.; ROTTWEILER, G. P.; DUTT, A. **Landscapes and language: English for American academic discourse.** New York: St. Martin's Press, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change.** Cambridge: Polity Press, 1995.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. Introduction – new views of genre and their implications for education. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). **Learning and teaching genre.** USA: Boynton/Cook – Heinemann, 1994. p. 1-22.

FURLANETTO, M. M. Produzindo textos: gêneros ou tipos? Disponível em <http://flor.trix.net/agatha/genero.htm>. Acesso em: 05 abr. 2003.

GARDNER, P. S. *New directions*: an integrated approach to reading, writing, and critical thinking. New York: Cambridge University Press, 1996.

GRABE, W. Narrative and expository macro-genres. In: JOHNS, A. M. (Ed.). **Genre in the classroom: multiple perspectives.** Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 249-267.

GREEN, G. M.; MORGAN, J. L. Writing ability as a function of the appreciation of differences between oral and written communication. In: FREDERIKSEN, C. H.; DOMINIC, J. F. (Ed.). **Writing: the nature, development, and teaching of written communication. Volume 2: Writing: process, development, and communication.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981. p.177-188.

HAMP-LYONS, L.; HEASLEY, B. **Study writing: a course in written English for academic and professional purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 4, 1996. CD-ROM. TESOL-Quarterly – Digital, volumes 1-30, 1967-1996, p. 693-722.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. (Ed.). **Encyclopedic dictionary of applied linguistics.** Great Britain: Blackwell Publishers, 1998.

JOLLY, D.; BOLITHO, R. A Framework for materials writing. In: TOMLINSON, B. (Ed.). **Materials development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 90-115.

KAY, H.; DUDLEY-EVANS, T. Genre: what teachers think. **TESOL Quarterly**, v. 52, n. 4, 1998. CD-ROM. TESOL-Quarterly – Digital, volumes 1-30, 1967-1996, p. 308-314.

KRESS, G. **Learning to write.** 2nd ed. Great Britain: Routledge, 1994.

__________. **Linguistic processes in sociocultural practice.** Hong-Kong: Oxford University Press, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition.** London: Oxford University Press, 1997.

LEKI, I. **Academic writing: exploring processes and strategies.** New York: Cambridge University Press, 1995.

MACEDO, T. S. **Academic writing: estudo de livros didáticos para o ensino/aprendizagem de escrita acadêmica em inglês sob a perspectiva de gêneros do discurso.** 2003. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTIN, J. R.; ROTHERY, J. What a functional approach to the writing task can show teachers about 'good writing'. In: COUTURE, Barbara. (Ed.). **Functional approaches to writing: research perspectives.** Norwood: Ablex, 1986. p. 241-265.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da**

lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-166.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, p. 151-167, maio 1984.

MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn.** Florianópolis: Insular, 2000. p. 167-184.

SELIGER, H; SHOHAMY, E. **Second language research methods.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVA, R. C. da. **O uso do texto literário no livro didático de inglês elaborado a partir da abordagem comunicativa.** 1998. 106f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SMOKE, T. **A writer's workbook: an interactive writing text.** New York: Cambridge University Press, 1996.

SPACK, R. **Guidelines: a cross-cultural reading/writing text.** New York: St. Martin's Press, 1996.

STRAUCH, A. O. **Bridges to academic writing.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings.** Glasgow: Cambridge University Press, 1990.

__________. Genre and engagement. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, v. 71, n. 3, p. 687-698, 1993.

__________. **Other floors, other voices: a textography of a small university building.** Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students: a course for nonnative speakers of English.** USA: University of Michigan Press, 1994.

THREADGOLD, T. Talking about genre: ideologies and incompatible discourses. **Cultural Studies**, v. 3, n. 1, p. 101-127, 1989.

WIDDOWSON, H. G. **Linguistics.** Hong Kong: Oxford University Press, 1996.

WILLIAMS, J. M.; COLOMB, G. G. The case for explicit teaching: why what you don't know won't help you. **Research in the teaching of English**, v. 27, n. 3, p. 252-264, out. 1993.

Análise critica das adaptações curriculares no âmbito das classes hospitalares

Critical analysis of school curriculum adaptations in the hospital classes context.

Tyara Carvalho de Oliveira – Especialista em Educação Inclusiva UCAM/RJ e Pesquisadora voluntária do programa de Pós- Graduação da FEBF/UERJ
tyara.oliveira@gmail.com

Prof Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro – Professora do Curso de Graduação e Pós- Graduação da FEBF/UERJ
amear@ig.com.br

Resumo

O trabalho pretende analisar as estratégias de adaptação dos materiais didático-pedagógicos em ambiente hospitalar denominado de Classes/Escolas Hospitalares.

Palavras- chaves: Currículo – Adaptações Curriculares – Classe Hospitalar

Abstract

The work/research intends to analyze the didactic and pedagogic materials adaptation strategies in hospital context which is called Hospital School/ Classes

Keywords: *School curriculum – curriculum adaptations – Hospital Classes*

Esse estudo pretende analisar as estratégias de adaptação curricular no ambiente hospitalar denominado de Classe/Escola Hospitalar. Toma-se como base para essa analise os documentos publicados pelo MEC/SEESP chamados de *Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais (MEC, 1998); Projeto Escola Viva – Adaptações de Grande Porte – Cartilha 05 e Projeto Escola Viva – Adaptações de Pequeno Porte – Cartilha 06 (MEC, 2000).* A realização desse estudo justifica-se à medida que se observa uma lacuna em termos de análises que se ocupem com a explicitação das interfaces entre o fazer pedagógico e a seleção de estratégias de adaptação dos materiais didático-pedagógicos no contexto das adaptações curriculares, em ambiente pedagógico hospitalar. A análise de observações e relatos de professores que atuam em classes hospitalares indica um certo desconhecimento acerca dos procedimento para eleger estratégias de adaptações curriculares no atendimento pedagógico hospitalar, em especial quando se trata dos materiais didático-pedagógicos. Assim, parte-se de uma retomada conceitual sobre currículo e de como este tem sido percebido contextos hospitalares.

Conceito de Currículo

Considera-se importante destacar a importância de uma compreensão mais aprofundada sobre currículo de modo a minimizarem-se equívocos recorrentes, dentre os quais a confusão entre currículo e elenco de disciplinas e conteúdos escolares. Esse equívoco pode ser verificado inclusive nas classes hospitalares, quando tomam-se as atividades, em especial as lúdicas, como foco do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, currículo é um conceito polissêmico que implica vários aspectos: didáticos, políticos, administrativos, econômicos, crenças, valores etc.. Então é necessário certo cuidado inicial frente a qualquer definição que se apresente como capaz de reger a pratica curricular ou, simplesmente de racionalizá-la. Sacristán (2000) apud Grundy (1987) afirma que:

> "O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. È, antes, um modo de organizar uma serie de praticas educativas."
> (2000, pg 14).

Cabe destacar que o currículo para ser efetivo precisa de uma dimensão de visibilidade que permita a proposição de experiências de aprendizagem significativas.

De acordo com Silva (1999) a palavra currículo vem do latim " *Curriculum*" que significa " pista de corrida, " um percurso a ser realizado. Tiné (2008) faz uma analogia com esse termo ao sugerir que visualizemos uma pista de corrida. Observamos que ela tem um começo, um fim e um certo contorno.

Colocando corredores nela constatamos que são diferentes as condições que cada um realiza esse percurso. Alguns aceitam e acham fácil o percurso. Outros o acham difícil e podem percorrê-lo até certo trecho, ou nem iniciar o percurso. Terceiros podem reinventar o percurso, torná-lo diferente. Uns percorrem mais rapidamente, outros mais lentamente.

Enfim, as condições para cada um dos corredores são bem diversas, independentemente do percurso já definido.

No primeiro caso, quando a pista está vazia, o currículo é formal e estabelece antecipadamente os limites para o percurso dos corredores.

Já no segundo, o currículo não é definido antecipadamente, mas é construído por aqueles que o percorrem, com as condições que têm para percorrê-lo. Esse segundo caso remete a pensar o currículo como processo, como historicidade, como movimento, como produção participada. Embora possamos projetar o seu fim, não podemos saber antecipadamente se ele será alcançado. O currículo é percurso de busca que deve ser sempre questionado e reavaliado.

Procurando analisar o currículo de uma forma mais objetiva e pratica, percebemos que ele e de suma importância para a organização da ação pedagógica.

Para Sacristán (2000, pg 15) "Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc." O currículo, então, é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a pratica pedagógica em si.

Segundo Sacristán (2000) não podemos pensar numa escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos. Todavia, este autor não está propondo isso apenas de forma burocrática e mecânica, mas percebendo todo o contexto em que isto ocorre e as conseqüências na pratica pedagógica e na formação do educando.

> " As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das praticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos, códigos pedagógicos e ações praticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas." (Sacristán, 2000, pg 16)

Assim, para determinar os conteúdos, os códigos pedagógicos e as ações em nossos currículos,Sacristán (2000) diz que devemos perceber o que queremos, que crianças e adultos queremos formar, qual o papel do professor e da escola neste processo, sem nos esquecermos de que o currículo possui seu papel social, político e ideológico.

Para Coll (1987) currículo é:

> "(...) entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis

pela sua execução. Para isto, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando, como e o que avaliar. (...)"

Ainda segundo o autor, enquanto projeto, o currículo é um guia para orientar a pratica pedagógica. Porem, o currículo não pode ser só uma serie de intenções, princípios e orientações gerais que na maioria das vezes estão fora do contexto das salas de aula

Que papel desempenha o currículo nas atividades educativas escolares? Qual sua principal função? A primeira função do currículo, sua razão de ser, é a de explicitar claramente o projeto, o objetivo, as intenções e o plano de ação que preside as atividades educativas escolares.

Os componentes do currículo podem agrupar-se em quatro categorias:

Proporcionar informações sobre o que ensinar;
Proporcionar informações sobre quando ensinar;
Proporcionar informações sobre como ensinar;
Proporcionar informações sobre o que, como e quando avaliar.

O Projeto Curricular deve ser planejado para que as atividades de aprendizagem selecionadas sejam de acordo com o funcionamento da organização mental do aluno. Essa organização toma-se como base a psicologia genética de Jean Piaget e seus colaboradores.

Deve-se levar em conta o que o aluno é capaz de aprender sozinho e o que necessita da ajuda do professor. Vygotsky chama essa distancia entre esses dois pontos de “zona de desenvolvimento proximal” O ensino eficaz é aquele que considera o que já é significativo para o aluno, respeitando o nível de desenvolvimento do mesmo, não o deixando jamais acomodar, mas sempre o fazendo progredir em direção a novas "zonas de desenvolvimento proximal". Se o novo material de aprendizagem se relacionar de forma substantiva e não arbitrária com o que o aluno já sabe, estaremos diante da aprendizagem significativa. Se, ao contrário, o aluno se limitar a memorizar, sem estabelecer relações com seus conhecimentos prévios, estaremos diante da aprendizagem repetitiva, memorística ou mecânica (Ausubel, Robinson, Novak).

A aprendizagem significativa requer duas condições:

a) o conteúdo deve ser significativo, isto é, ser utilizável pelo aluno, quando necessário; e
b) o aluno deve estar motivado. Ademais, cabe distinguir entre a memorização mecânica e repetitiva, de escasso interesse, e a memorização compreensiva - que é saudável e positiva.

Outro ponto relevante da aprendizagem significativa é o aprender a aprender. O objetivo mais ambicioso da educação é o de realizar a aprendizagem útil e significativa - para quem aprende - através de um confronte de esquemas de conhecimento, que se constituem em estruturas de informações e dados. Assim, o objetivo da educação passa a ser a modificação dos esquemas de conhecimento, através da revisão, do enriquecimento, da diferenciação, da

construção e reconstrução de dados, da coordenação progressiva das informações, etc. - sempre em conformidade com o modelo das estruturas cognitivas de Piaget.

Entre as questões prévias na formulação do Projeto Curricular está a **"elaboração do currículo**", que poderá oscilar em dois extremos: a concepção centralizadora (fechada), em que o currículo estabelece prévia e minuciosamente os objetivos, o material didático adotado e os métodos que os professores irão utilizar; e a concepção descentralizadora (aberta), onde essas tarefas competem exclusivamente ao professor ou a uma equipe de professores (descrição maniqueísta de Wickens). César Coll dará preferência à concepção aberta de elaboração curricular, posto que ela apresenta uma maior flexibilidade, o que permite ao professor ser capaz de mudar suas estratégias no decorrer do processo educativo, mudando o plano curricular de acordo com as necessidades vigentes.

Essas noções de concepções curriculares estão intimamente ligas na educação para todos que se almeja conquistar. Em ultima estância, viabiliza a sua concretização. Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer dos sistemas de ensino não apenas as suas atitudes e expectativas, mas também que se organizem para a construção de uma escola que de conta dessas especificidades.

Adaptações Curriculares

Pensar em adequação curricular significa considerar o contexto das escolas, levando-se em conta as necessidades e potencialidades dos seus alunos e os valores que orientam a pratica pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades especiais esses fatores tem um significado muito importante.

O que são as adaptações curriculares?

As adaptações curriculares são estratégias educativas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em alguns alunos com necessidades educativas específicas. Estas estratégias pretendem, a partir de modificações mais ou menos extensas realizadas sobre o currículo formal, ser uma resposta à diversidade individual independentemente da origem dessas diferenças: histórico pessoal, histórico educativo, motivação e interesses, ritmo e estilo de aprendizagem.

Por um lado, trata-se de uma **estratégia** de planejamento e de atuação docente para responder às necessidades de cada aluno. Mas, ao mesmo tempo, trata-se de um **produto**, já que é uma programação que contém objetivos, conteúdos e avaliações diferentes para uns alunos, e inclusive organizações escolares específicas, orientações metodológicas e materiais adequados.

Não se trata de um novo currículo, mas um currículo dinâmico, flexível, passível de ampliação para que atenda a todos os educandos. Nessas circunstâncias as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas nos seguintes critérios:

> O que o aluno deve aprender
> Como e quando aprender
> Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem
> Como e quando avaliar o aluno
> (MEC, 1998, pg 33)

Para que os alunos com necessidades especiais possam participar integramente de um ambiente rico de oportunidades educacionais, alguns aspectos precisam ser considerados:

> A preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores
> O apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários
> As adaptações curriculares e de acesso ao currículo
> (MEC, 1998, pg 33)

As necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, são necessárias para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, dentro de uma programação tão normal quanto possível.

Algumas dessas estratégias compreendem ações que são implementadas pelas instancias político- administrativos superiores. São chamadas de *Adaptações Curriculares de Grande Porte*. Outras compreendem modificações menores, de competência especifica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas na sala de aula. A essas, então, se denomina *Adaptações Curriculares de Pequeno Porte*.

Tanto nas Adaptações de grande porte como as de pequeno porte observa-se pontos em comum: *Organizativas; relativas aos objetivos e conteúdos; avaliativas; nos procedimentos didáticos e nas atividades e na temporalidade*.

As Classes Hospitalares X Adaptações Curriculares

O hospital como espaço educativo e promotor da cidadania

Do ponto de vista do ambiente, Fonseca (2003) admite o hospital como um ambiente bastante impessoal. Qualquer pessoa que se hospitaliza, tanto criança quanto adulto, sente-se como se tivesse perdido a identidade e passa a ser um numero de leito ou a uma enfermidade. Essa ruptura (ainda que temporária) com o mundo externo provoca uma série de sensações que oscilam desde a fragilidade ao abandono. Como conseqüência, altera-se o próprio estado de saúde.

Ainda sobre este ponto, Ortiz (2005) ratifica que para a criança ocorre uma situação caótica, implicando mudanças subjetivas em sua vida cotidiana. Compreender os desdobramentos deste fato que ela não conhece e por isso teme, implica, dentre outras coisas, incorporar em seu universo de conhecimentos o não familiar, o assustador, o desconhecido.

A classe hospitalar como direito

Um grande avanço tem sido observado na legislação brasileira em termos das garantias dos direitos de cidadania. A repercussão desse avanço se faz notar em múltiplos segmentos e setores da sociedade. Em termos do acesso à educação escolar, o direito de manter e dar continuidade às aprendizagens desenvolvidas pela escola, estende-se ao contexto hospitalar. Programas e legislação específica garantem e reconhecem o direito da continuidade de escolarização de crianças e adolescentes hospitalizados.

Denomina-se essa modalidade de atendimento educacional de ***classe hospitalar*** e a sua finalidade é atender pedagógico – educacionalmente as necessidades cognitivas e psíquicas de crianças e adolescentes que se encontram impossibilitados de freqüentar a escola e de partilhar as experiências sócio – intelectivas do seu grupo social. A internação hospitalar não impede de que novos conhecimentos sejam adquiridos pela criança e adolescente.

Buscando adequar-se ao que prevê a legislação em vigor o MEC através da Secretaria de Educação Especial procedeu à revisão em sua documentação no que tange as estratégias e orientações para o trabalho pedagógico para as pessoas com necessidades especiais (Fonseca, 2003). A partir dessa revisão, a área de atendimento pedagógico hospitalar e o atendimento domiciliar passaram a dispor de uma publicação que regulamenta essas modalidades de atendimento que se denomina: *Classe Hospitalar e Atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (MEC/SEESP/2002 Esse documento visa a estruturar e promover a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares de forma a assegurar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais. No que diz respeito à Cidade do Rio de Janeiro, a proposta educacional denominada MULTIEDUCAÇAO (SME, 1996) contempla aspectos relativos a características presentes no cotidiano da classe hospitalar. Dentre estes destacam-se:

> "– o tempo de aprender é o tempo do aluno;
> - A interação entre as crianças e tão importante quanto a mediação do professor nas atividades desenvolvidas; e;
> - a sala de aula tem o tamanho do mundo (e, no caso da sala de aula da escola hospitalar, serve de mediadora á possibilidade da criança de plugar-se com o mundo fora do hospital). (Fonseca, 2003 pg 13).

Assim, a pratica pedagógica-educacional da classe hospitalar segundo Fonseca (2003) e elaborada com base nas interligações de diversos aspectos de sua realidade (a criança, a patologia, os pais, os profissionais da saúde, o professor) e com a realidade fora do hospital (contato com a escola de origem da criança, adequações para a inserção da criança com necessidades especiais na escola regular, encaminhamento de matricula na escola regular quando da alta hospitalar para as crianças que nunca freqüentaram a escola).

Legitimidade do atendimento pedagógico hospitalar

O estar hospitalizado por si só já caracteriza a criança e/ou adolescente como portador de necessidades especiais independentemente que essa necessidade seja temporária ou permanente. Então a classe hospitalar não inviabiliza os conceitos de integração e normalização. Estar hospitalizado não é exclusão. A criança e/ou adolescente é um cidadão que tem o direito ao atendimento de suas necessidades e interesses mesmo quando esta doente.

As classes hospitalares atendem, hoje, crianças e adolescentes com diversas enfermidades, como por exemplo, o câncer, a AIDS, a pneumonia, doenças congênitas e os transplantes. E contingente de crianças e adolescentes hospitalizados tem aumento consideravelmente e isso tem feito com que se busquem novas formas de organização do espaço hospitalar de modo a tornar a permanência dessa clientela o menos traumática possível.

A idéia que, normalmente, se tem da criança hospitalizada é a de que a sua condição requer repouso, pois sua doença a impede de realizar atividades cotidianas de sua realidade social. Porém, apesar da problemática de saúde, a criança hospitalizada tem interesses, desejos e necessidades como qualquer criança saudável.

Ainda, sobre a legitimidade da Classe Hospitalar, parece oportuno acrescentar com Fonseca (2002):

> *"... um lócus especifico da Educação que objetiva atender pedagógico – educacionalmente às necessidades do desenvolvimento psíquico e cognitivo de crianças e jovens que dadas suas condições especiais de saúde, estejam hospitalizados e impedidos de partilhar das experiências sócio-intuitivas de sua família, sua escola e de seu grupo social".*

A partir do exposto, enfatiza-se que o atendimento pedagógico – educacional hospitalar contribui para o reingresso da criança hospitalizada para sua escola de origem ou para o seu encaminhamento a matrícula após a alta, uma vez que muitas delas, mesmo em idade escolar, não freqüentam a escola.

Ortiz (2000) lista procedimentos para viabilizar, através das classes hospitalares, a qualidade social que se almeja para a educação. São eles: diagnóstico da situação educacional no interior do hospital (caracterização da demanda em termos da heterogeneidade dos grupos, nível de escolaridade dos alunos, seriação,...aprendizagem); estruturação administrativo-pedagógica indispensável à condição do processo educativo; sistematização de uma proposta curricular específica com habilidades e conteúdos que garantam o preparo do paciente/aluno para o ingresso/retorno à vida escolar; organização de procedimentos didáticos dinâmicos que tornem o ato de aprender um ato de prazer; e a promoção da necessidade do ingresso/reingresso à escola.

O autor mencionado acima reconhece o espaço hospitalar escolar como espaço interdisciplinar que se organiza a partir da avaliação das possibilidades do seu próprio espaço enquanto espaço de vinculação entre saúde e educação. Para isso organiza e atualiza um arquivo com dados sobre legislação educacional, situação do aluno, relatórios sobre o acompanhamento da aprendizagem do aluno, registro de óbitos...e outros relevantes para as

atividades da classe hospitalar. Estabelece, ainda, critérios para acompanhamento e avaliação do trabalho a ser realizado assim como critérios de promoção de atividades de estágio em parceria com agências oficiais de ensino.

Em termos da estruturação do currículo, cabe destacar que este pode ser organizado em "oficinas pedagógicas", estabelecendo prioridades a partir da ampliação do espaço educativo e do oferecimento de situações lúdicas dentro e fora da enfermaria.

No que diz respeito às especificidades das classes hospitalares, Barros (1999) chama a atenção para a "rotatividade permanente" que lhe é peculiar. Esta é acrescida de outras como:

- o ambiente em si não parece ser suficientemente motivador para a aprendizagem;
- a "turma" é sempre um grupo aberto onde entram e saem pacientes. O número de alunos é sempre flutuante;
- a "turma" é marcada pela heterogeneidade em todos os aspectos: idade, seriação escolar, aproveitamento...
- o trabalho caracteriza-se pela diversificação das atividades dado o seu caráter individualizado e individualizante;
- a classe hospitalar não pode ser vista como sala de aula. A prioridade será sempre a saúde;
- o stresse da hospitalização aliado à ansiedade e afastamento do lar são fatores intervenientes da aprendizagem;
- o currículo precisa ser flexibilizado para poder atender às especificidades do atendimento;

O perfil do professor para a classe hospitalar

Os estudos concernentes à formação do professor para atuar na classe hospitalar têm por princípio o seu papel mediador entre a criança e o hospital. Ortiz (2003) destaca que é indispensável ao professor ter conhecimento das patologias mais freqüentes na unidade hospitalar em que atua para saber dos limites clínicos do paciente-aluno.

Para a criança ou adolescente hospitalizado, o contato com o professor e com a classe hospitalar, que serve como uma oportunidade de ligação com os padrões da vida cotidiana e com a vida em casa e na escola. Por conseqüência, um dos desafios da formação de professores para as classes hospitalares refere-se à necessidade de um preparo pedagógico mais consistente ligado a uma orientação pedagógica especifica ao campo de atuação da classe hospitalar.

O perfil pedagógico – educacional do professor de classe hospitalar de acordo com Fonseca (2003) deve ser adequado à realidade hospitalar na qual atua, destacando sempre as potencialidades do aluno, motivando e facilitando a inclusão da criança no contexto escolar hospitalar. Fonseca (2003:25) acrescenta o "professor esta lá para estimulá-las através do uso de seu conhecimento das necessidades curriculares de cada criança". Assim, sem abandonar os conteúdos

acumulados pela humanidade e flexibilizando os conteúdos escolares, a classe hospitalar vai delineando a sua trajetória.

Planejando o dia-a-dia da Classe Hospitalar

Do ponto de vista do horário de funcionamento, geralmente, as classes hospitalares funcionam na parte da tarde para não interferir na rotina médico-hospitalar, que na parte da manha e mais intensa. Porém, independentemente do horário de funcionamento da classe hospitalar, uma serie de acontecimentos mescla-se com a rotina de atividades da classe como nos exemplos relatados por Fonseca (2003): a necessidade do aluno de se ausentar da classe para fazer exames médicos ou a chegada de visitas tanto para a criança quanto para a classe hospitalar. Essas interferências poderiam prejudicar o processo da mesma, porem para o atendimento pedagógico hospitalar essas interferências fazem parte da rotina da classe hospitalar.

As atividades da classe hospitalar precisam ter começo, meio e fim e o professor precisa estar ciente que cada dia de trabalho se constrói com um planejamento bem estruturado e flexível. Sobre as organizações das aprendizagens, parece oportuno citar as contribuições de César Coll (2000):

- A característica individual independentemente da condição atual da criança está sujeita a evolução desde que as situações de ensino e aprendizagem oferecidos tenham sentido e significado.
- A capacidade de aprender em determinada circunstancia de contexto e vida depende essencialmente do tipo de ajuda pedagógica oferecida.
- A individualização do ensino refere-se à intensidade da ajuda pedagógica e ao ajuste desta as características e necessidade dos alunos.
- Situações de aprendizagens efetivas respeitam e estimulam os esquemas de conhecimento utilizados pelo aluno.
- Toda e qualquer intenção educativa decorre de uma determinada concepção de ensino e de aprendizagem e tem implicações diretas na seleção das metodologias e das atividades de aprendizagens.
- Uma aprendizagem significativa implica que a aprendizagem se organize muito mais em torno de conceitos, teorias e procedimentos do que em conteúdos fechados em si mesmos.

Em outras palavras, a respeito da organização das atividades, a*lguns pontos merecem destaque neste contexto:*

> **a finalidade educativa pretendida com a realização da tarefa**: há que se ter presente qual o objetivo da proposição desta tarefa tendo em vista prioridades educativas (aquisição de conhecimentos, aquisição de hábitos, desenvolvimento da autonomia, criatividade,...). Uma tarefa desarticulada de um contexto desencadeador de processos mentais está

> fadada ao fracasso, pois se constituem para o aluno como "ações" fragmentadas.
>
> **o tempo das atividades/tarefas**: delimitar o tempo das atividades é essencial a um planejamento cuja intenção seja a construção do conhecimento. A mobilização do aluno para a realização da tarefa depende do desafio que lhe é proposto. Atividades longas demais dispersam a concentração dos alunos e acabam por desgastar a própria atividade. O tempo proposto para a atividade serve, inclusive, de elemento auxiliar da avaliação dos processos desencadeados pelo aluno na construção de sua aprendizagem (torna-se um indicador para o replanejamento). Cabe esclarecer o tempo (expresso em sua dimensão quantitativa) não garante a qualidade e/ou efetividade na realização de uma tarefa.
>
> **estratégias e planejamento, proposição e organização da tarefa**: os materiais didáticos por si só não orientam a realização das tarefas. É função do professor, oferecer, paulatinamente aos alunos os esquemas de assimilação necessários à realização da tarefa. Se as instruções não forem precisas e/ou os critérios suficientemente explicitados, os resultados ficarão comprometidos. É possível que a própria tarefa não seja realizada ou realizada de modo a não evidenciar exatamente o que se pretendia inicialmente. Um outro ponto a destacar diz respeito às intervenções que o professor faz durante a realização da tarefa. Dosar essa intervenção é uma habilidade a ser desenvolvida. As seqüências de aprendizagem precisam ser planejadas criteriosamente de modo a garantir que a "aula" seja percebida pelo aluno como um todo e não como um conjunto de atividades isoladas."
> **(Ribeiro, 2004 pg 7-8).**

Ainda sobre esta questão, Fonseca (2003) destaca os procedimentos quanto o planejamento do dia a dia da classe hospitalar. Primeiramente, o professor deve ler o prontuário medico para tomar conhecimento da patologia da criança e das condições de saúde da mesma. Também as informações dadas pela criança e seu acompanhante sobre as experiências escolares devem ser consideradas. Os primeiros contatos da criança com a classe hospitalar é feita com a mãe ou com seu acompanhante, pois a criança costuma ficar temerosa com o ambiente que ainda não conhece. A mãe ou o acompanhante servira como mediador entre a criança e o professor.

Também é de grande importância segundo Fonseca (2003) uma visita às enfermarias antes do inicio das aulas, (mais ou menos uma semana antes), na classe hospitalar para verificar quais crianças irão estar de alta hospitalar, a faixa etária, as crianças que são portadoras de necessidades aparentes...etc, pois essas informações vão oferecer subsídios para a elaboração de um planejamento mais elaborado.

Em síntese, o professor esforça-se para que diariamente registre as suas impressões e observações sobre o desempenho de cada criança nas atividades desenvolvidas por meio de relatórios que contribui positivamente para que a

cada dia tanto o professor quanto a criança consigam atingir os objetivos propostos pela classe hospitalar.

Deve-se considerar que o aluno da classe hospitalar não é um doente agonizante. É uma criança ou adolescente numa etapa única e intensa do desenvolvimento psíquico e cognitivo, capaz de responder quando se sente enfraquecido e também de dizer quando necessita de maior estimulo e novas convocações ao desejo de saber, de aprender, de recuperar-se e de curar-se (Fonseca, 1999).

Qualquer internação breve ou longa introduz nas vivencias infantis o registro de afastamento ou exclusão do direito à vida. Não se pode desconsiderar que o ser humano aprende a todo o momento. Até mesmo uma curta permanência, de poucos dias ou poucas horas no ambiente de classe hospitalar podem ser bastante relevante para o processo de desenvolvimento e o processo da aprendizagem.

Dispor de atendimento de classe hospitalar mesmo que por um mínimo de horas, o que talvez pareça não significar muito para uma criança de escola regular, tem grande importância para uma criança hospitalizada. Ela pode operar com suas expectativas e dúvidas, produzir conceitos e produtos subjetivos de forma positiva, tanto para a vida escolar como para a vida pessoal, desvinculando-se, mesmo que momentaneamente, do conteúdo penoso ou de dano psíquico que a doença ou a hospitalização podem provocar.

Considerações Finais

Após as leituras e analises realizadas ao longo desse estudo, pode-se perceber que, existem, ainda, muitas duvidas por parte dos educadores sobre como programar as estratégias de adaptação curricular no atendimento pedagógico hospitalar. Atribui-se a esse fato a falta desse conteúdo na disciplina de Educação Especial nos Cursos de Formação de Professores. Porem, sem duvida esses resultados ainda são parciais. No entanto, são qualitativamente significativos para chamar a atenção para a necessidade de desdobramento/aprofundamento desta investigação, especialmente no que se refere aos procedimentos e orientações didáticos – pedagógicas para os professores que atuam em classes hospitalares.

Referências

BARROS, Alessandra Santana. **A pratica pedagógica em uma enfermaria pediátrica: contribuições da classe hospitalar à inclusão desse alunado.** Revista Brasileira de Educação, n 12, set/out/nov/dez.1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva – Adaptações de Grande Porte,** Brasília , 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva- Adaptações de Pequeno Porte,** Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério de Educação. **Adaptações Curriculares** – Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades educacionais especiais, Brasília, 1998.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**. São Paulo. Atica, 1987.

FONSECA, E.S. "Classe Hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes "hospitalizados"in: **Temas sobre Desenvolvimento**, v.8, n.44, p.32-37, 1999.

FONSECA, E.S. **Atendimento Escolar no Ambiente Hospitala**r. São Paulo: Memnon. 2003

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. **Construindo classe hospitalar: relato de uma pratica educativa em clinica pediátrica.** Revista reflexão e Ação, v.8, n.1,p.93-100, jan/jun.2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno**. O Currículo- uma reflexão sobre a pratica.** Porto Alegre, Artemed, 2000.

SILVA, Tomas Tadeu da Silva. **Documentos de identidade** – uma introdução as teorias do currículo. Autentica, 1999.

A tecnologia como aliada às aulas presenciais de PE em contexto *Offshore*

Associating technology with mandatory PE classes in an offshore context

Jane Cristina Duarte dos Santos, Doutora. Wordmagic
janecds@gmail.com

Resumo

Nosso objetivo é apresentar algumas atividades elaboradas a partir da Ferramenta de Autoria do Professor ELO, desenvolvida dentro do projeto de Ensino de Línguas Online da UCPel, tais como: cloze, múltipla escolha e jogo da memória, a fim de tentarmos preencher a falta das aulas no período de desembarque dos alunos. Buscamos apresentar, por meio dessas atividades, diferentes gêneros textuais unindo língua e cultura e, também, dar continuidade aos estudos de português realizados durante o embarque.

Palavras Chave: tecnologia, português para estrangeiros, ELO

Abstract

Our objective is to present some activities, based on Professor ELO´s authoring tool, developed inside the online language teaching of UCPEL, such as: cloze, multiple choice and memory game, in order to try to fill in the absence of classes during the student´s time off. We want to present through these activities different kinds of text linking language and culture and also continue the studies of Portuguese during their time onboard.

Keywords: *tecnology, Portuguese for foreigners, ELO*

Introdução

Ao pesquisarmos sobre a diferença entre o ensino de segunda língua e língua estrangeira, apreendemos de muitos textos sobre o aprendizado de línguas que segunda língua pode ser considerada como qualquer língua aprendida depois da língua materna, em qualquer estágio da sua vida em outro país, em um ambiente de imersão. A língua estrangeira é a aprendizagem de uma língua no país de origem do aprendiz, longe da cultura dessa língua.

Quando enfocamos o ambiente *offshore*, o aprendizado de línguas se torna um pouco diferente. Embora muitas vezes a plataforma esteja no país cuja língua os alunos estão estudando, notamos que ao contrário de uma segunda língua, eles estudam uma língua estrangeira. No caso da Língua Portuguesa, apesar de as plataformas estarem no Brasil – normalmente na Bacia de Campos – a língua principal falada nesse ambiente é o inglês. Os alunos estrangeiros não percebem, muitas vezes, a importância do português para a comunicação com os brasileiros.

A Wordmagic possui um curso de idiomas *offshore* que tem como objetivo superar as barreiras de comunicação entre brasileiros e estrangeiros que trabalham nas embarcações da indústria brasileira de óleo e gás. Esse programa utiliza livro didático atual, CDs de músicas, DVDs e materiais extras segundo as necessidades dos alunos. Além disso, dois professores trabalham alternadamente, seguindo a escala de trabalho dos brasileiros, ou seja, 14 dias.

Uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores, no caso do programa de português para estrangeiros, é dar continuidade ao trabalho realizado em sala de aula, quando os alunos desembarcam e ficam 24 dias[i] sem estudar, e, por vezes, sem vivenciar a língua que estão aprendendo. Criar um material voltado para esses alunos é bastante desafiador, já que quando retornam ao trabalho, o aprendizado se encontra prejudicado e é necessário rever quase todo o conteúdo já trabalhado.

Por outro lado, a tecnologia tem nos proporcionado recursos que auxiliam na tentativa de preenchimento dessa lacuna (Leffa, 2006 e 2003). Sendo assim, nosso trabalho tem por objetivo apresentar algumas atividades elaboradas a partir da Ferramenta de Autoria do Professor ELO, desenvolvida dentro do projeto de Ensino de Línguas Online da UCPel, tais como: cloze, múltipla escolha e jogo da memória, a fim de tentarmos preencher a falta das aulas no período de desembarque dos alunos. Buscamos apresentar, por meio dessas atividades, diferentes possibilidades unindo língua e cultura e, também, dar continuidade aos estudos de português realizados durante o embarque.

A Tecnologia como Possível Solução

Uma Ferramenta de Autoria é um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais: texto escrito, imagem, som e vídeo. No caso de produção de materiais didáticos, costuma-se chamar de FAP, isto é, Ferramenta de Autoria do Professor.

Encontramos três aspectos importantes que justificam um maior interesse pelas FAPs: (i) a potencialidade não explorada do computador; (ii) a necessidade de capacitação do professor; e (iii) o baixo custo do equipamento. É importante lembrarmos que a tecnologia sozinha nada pode fazer. É fundamental que haja, por parte do professor, interesse em capacitar-se e integrar-se às novas tecnologias, visto que o domínio de uma FAP permite ao professor completar o que é apresentado em sala de aula.

Segundo Leffa (2006, p.5), "uma ferramenta de autoria para o professor tem a potencialidade de instrumentalizá-lo para ensinar a língua na rede mundial de computadores. Isso automaticamente amplia a ação do professor para muito além das quatro paredes da sala de aula; torna-o presente na Educação a Distância. O aqui e agora transforma-se de certa maneira 'em todo lugar' e 'a qualquer hora'."

Podemos perceber que é possível preparar atividades relacionadas a determinado conteúdo de uma aula e disponibilizá-lo no laboratório da escola, na intranet da instituição ou mesmo enviá-lo por e-mail. Não defendemos aqui a substituição do professor, mas sim a ampliação da sua ação por meio da tecnologia.

A estrutura básica de uma FAP inclui, normalmente, o ambiente do professor e o ambiente do aluno. No ambiente do professor, as atividades são elaboradas, possibilitando a ele a escolha do conteúdo que será apresentado ao aluno, a maneira como será apresentado, os tipos de feedbacks que serão oferecidos e as ajudas no desempenho do aluno por meio de dicas ou pistas. Por outro lado, o ambiente do aluno é o local onde a atividade elaborada pelo professor será apresentada ao aluno. Entre algumas FAPs mais conhecidas, temos o Author Plus, o Hot Potatoes, entre várias outras.

O ELO - Ensino de Línguas On-line

A FAP usada por nós no programa de português para estrangeiros *offshore* é o Ensino de Línguas On-line. O ELO é uma ferramenta de autoria desenvolvida dentro do projeto de Ensino de Línguas Online da Universidade Católica de Pelotas (Leffa, 2005).

Essa ferramenta produz atividades em seis módulos diferentes, do nível mais automático, como menos trabalho para o professor, ao nível mais elaborado, que requer uma maior intervenção. Entre os módulos que estão no nível automático encontramos a recuperação de texto (eclipse), a reordenação, o cloze e a associação. No nível mais elaborado estão a múltipla escolha e a atividade dialógica.

Para um maior esclarecimento, é importante destacarmos o fato de que os módulos podem ser usados para trabalhar línguas estrangeiras, língua materna ou qualquer disciplina teórica com ênfase na leitura ou no desenvolvimento de conceitos. Além disso, esta FAP possui dicionários de inglês, espanhol e português, que podem ser inseridos nas atividades.

As Atividades

Um dos aspectos mais importantes do processo comunicativo é o aprendizado de outra cultura, a superação de barreiras pessoais presentes no contato entre duas culturas, e o relacionamento entre aquisição de cultura e aquisição de segunda língua. Sendo assim, entendemos que ensinar uma língua é trabalhar, naturalmente, a cultura desta língua também.

Quando trabalhamos com português para estrangeiros, sabemos que, mais complicado do que aprender a língua portuguesa com todas as suas regras gramaticais, é compreender a cultura brasileira, diferente das diversas outras culturas que encontramos em nossa sala de aula. Muitas vezes, o choque cultural é inevitável e vem acompanhado de estereótipos e preconceitos (Santos, 2008).

É sempre muito importante buscarmos atividades que procurem unir o aprendizado de uma língua e da cultura do país onde esta língua é falada. Apresentar pontos turísticos é, normalmente, muito atraente nas aulas de português para estrangeiros. No entanto, sempre que possível, é interessante acrescentarmos atividades que sinalizem marcas culturais a fim de tentarmos minimizar os estereótipos e os preconceitos.

A seguir, apresentaremos três atividades que já foram realizadas por alunos estrangeiros em período de desembarque.

1. Jogo da Memória

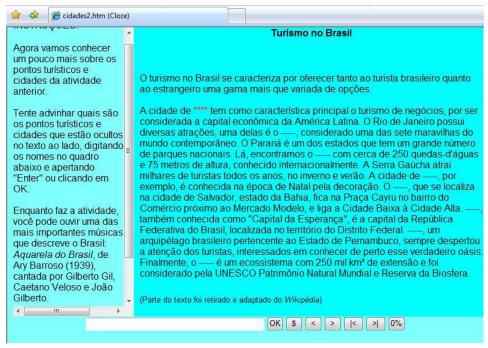
A associação consiste em encontrar pares de itens pertencentes a duas listas diferentes e ligados entre si por algum critério. Os itens podem ser palavras, frases, figuras, sons e, inclusive, pequenas animações (cf. Leffa, 2006, p.14). Entre alguns critérios adotados, podemos utilizar a semelhança, oposições, causa-efeito, parte-todo, pergunta-resposta e tradução.

No ELO, a associação é feita por meio do jogo da memória, em que o aluno vai virando as cartas até encontrar todos os pares. Na figura 1, verificamos o uso de figuras para que a associação seja feita com o nome correspondente.

Figura 1 – Atividade Cidades

Podemos verificar, na atividade, o ambiente do professor, em que os comandos são dados, e o ambiente do aluno, em que a atividade será realizada. Abaixo das figuras, encontramos a percentagem de acerto do aluno. Essa atividade é para ser realizada com alunos do nível básico.

2. Cloze

O Cloze é, normalmente, uma das atividades mais tradicionais para avaliação e ensino da compreensão de leitura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Ele consiste em retirar algumas palavras de um texto e solicitar que o leitor recupere essas palavras. Leffa (2006, p.11) afirma que “a eficiência da atividade está em lacunar o texto nos locais adequados, de modo que o aluno tenha condições de encontrar as palavras certas, usando as restrições sintáticas,

semânticas e mesmo discursivas”.

Entre algumas atividades, podemos explorar definições, questões gramaticais, descrições de personagens, diálogos e palavras-chave. Na figura 2, estamos recuperando as cidades e pontos turísticos vistos na atividade anterior. Da mesma forma que a atividade anterior, esta atividade também é para ser realizada com nível básico de proficiência.

Figura 2 – atividade Cidades 2

Aqui, verificamos que o aluno terá que ler o texto dado sobre turismo no Brasil e preencher as lacunas com os nomes das cidades e pontos turísticos vistos na atividade do Jogo da Memória. No ambiente do professor, incluímos uma música que o aluno podia ouvir enquanto realizava a atividade.

No quadro embaixo dos dois ambientes, encontramos uma caixa que será usada para digitar as palavras correspondentes a cada espaço. Depois digitada, o

aluno clica em “ok” para saber se a cidade (ou ponto turístico) está correta. É fundamental esclarecermos que o número de asteriscos (*) não corresponde ao número de letras.

Os botões (>) e (<) indicam seguir ou voltar a página. O botão (|<) indica que o aluno pode voltar para o início da atividade, ou, no caso do botão (>|),ir para o fim da atividade. O botão ($) é usado para dar a resposta, caso o aluno não consiga decifrá-la. No fim da atividade, o aluno encontra um relatório de desempenho[ii], mostrando a percentagem de acertos. Nessa etapa, ele escolhe se deseja enviar o relatório para o professor e/ou para mais pessoas.

3. Múltipla Escolha

A Múltipla Escolha, embora muito criticada ainda, é usada tanto para aferição de conhecimento quanto para a aprendizagem de novos conteúdos. Em termos de aprendizagem, ela permite estabelecer distinções finas entre áreas próximas do conhecimento, que muitas vezes podem passar desapercebidas para o aluno.

O sistema ELO permite que o aluno tenha um feedback específico para cada alternativa dada em cada questão formulada. Além disso, é possível, também, inserir uma ajuda geral para cada questão. Notamos que são exigências para o professor que elabora a atividade, mas fundamentais para facilitar o aprendizado do aluno.

Entre algumas atividades possíveis aqui, podemos destacar o uso de figuras, gráficos, instrumentos de medição e códigos para que sejam interpretados pelo aluno. A figura 3 mostra uma atividade elaborada para o nível intermediário de proficiência. Usamos um texto que aborda alguns estereótipos negativos do brasileiro de forma irônica e, com o auxílio do dicionário da própria ferramenta, algumas palavras podem ser explicadas.

Figura 3 – Atividade texto

No ambiente do aluno, inserimos o texto “Inferno Nacional”, de Stanislaw Ponte Preta, que deverá ser previamente lido, para começar a atividade. No ambiente do professor, encontramos as perguntas elaboradas sobre o texto. Neste mesmo ambiente, o aluno receberá um feedback, caso a resposta seja correta ou errada, e uma dica, caso seja necessária (uso do botão $).

É importante que o professor esteja atento na elaboração das respostas para que evite ambigüidades. Outro ponto importante é a linguagem usada, que precisa ser bem clara, a fim de que o aluno se concentre no conteúdo e não na compreensão da pergunta.

Considerações Finais

Uma atividade produzida por uma ferramenta de autoria não substitui a interação professor-aluno em sala de aula. Por outro lado, como observamos no início, pode auxiliar na aprendizagem do conteúdo que foi dado em uma aula presencial.

No nosso caso, essas atividades têm despertado o interesse dos alunos, já que os professores as apresentam em sala de aula, sinalizando a importância do contato com a língua durante o período de desembarque e mostrando que essa é uma das diferentes possibilidades que podem ser usadas por eles. Por serem mais lúdicas, essas atividades se tornam interessantes, além de serem feitas durante um momento de descontração do aluno no computador, que não necessariamente precisará estar conectado à internet.

O feedback recebido pelos alunos que realizaram as atividades, entre outras que não foram apresentadas neste trabalho, foi positivo. Alguns pontos ainda precisam ser aperfeiçoados, como a inclusão de dicas e explicações, já que precisamos ter em mente que o aluno estará sozinho durante a realização das atividades.

A produção dessas atividades ainda está em processo de elaboração e aperfeiçoamento. Além dessas atividades que trabalham língua e cultura (textos, músicas e vídeos), estamos produzindo, também, atividades voltadas tanto para o português técnico quanto para o inglês técnico, com o uso de vocabulário específico e textos, documentos e vídeos *offshore*.

Referências

Leffa, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____ (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003. Pp.188-210.

Leffa, V. J. **Ensino de Línguas On-line (ELO)**. In: http://elo.ucpel.tche.br, 2005.

Leffa, V.J. Uma ferramenta de autoria para o professor: O que é e o que faz. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.41, n.144, p.189-214, 2006.

Mendes, E. Produção de materiais em ple: ambiente para aprender ou camisa de força?. In: Congresso SIPLE. **Anais do III Congresso SIPLE**. Brasília: UnB, 2000. P. 6-11.

Santos, J. C. D. dos. Os Pronomes/Formas de Tratamento no Português e a Cultura Brasileira: Aquisição de Segunda Língua e Aquisição de Segunda Cultura. **Tese de Doutorado**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

---

[i] A escala estrangeiros é diferente da escala dos brasileiros.

[ii] Esse mesmo relatório é encontrado em todas as atividades da FAP do ELO.

Autoria participativa: design de recursos pedagógicos

Collective authorship: design of learning resources

Romulo Miyazawa Matteoni, Mestrando. PUC-Rio
matteodesigner@gmail.com

Fernanda Nazare Batista, Graduanda, PUC-Rio
f_nbatista@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste trabalho, ainda em fase de desenvolvimento, é analisar projetos de alunos do curso de Design da PUC-Rio através de seus relatórios. Tais projetos têm como ponto de convergência a interação com o campo da Educação e a criação de um recurso didático. Selecionamos os projetos e organizamos suas informações em uma base de dados com a finalidade de entender de que forma o design atua nessa área.

Palavras Chave: Design, recursos pedagógicos, parceria

Abstract

The main goal of this work, still being developed, is to evaluate the projects made by the graduates from the Design course of PUC-Rio through their reports. These researches have as common ground the partnership between Design and Education professionals and the design of a learning resource. We selected the graduates' works and organized the information collected in a database intended to help understand the ways designers can act in this field.

***Keywords**: Design, learning resources, partnership*

Introdução

Questões abertas

O Design pode ser definido como um campo de conhecimento interdisciplinar que trabalha na mediação entre homem e mundo, seja projetando suportes físicos e virtuais que o ajudem na interação com o ambiente, seja formatando meios gráficos que viabilizem uma recepção eficiente das informações. Desta forma, o profissional da área interage com diversos campos de conhecimento para trocar informações e projetar soluções eficientes para os grupos atendidos.

O ensino do Design na PUC-Rio se estabelece a partir do conceito do Design Participativo. Este conceito consiste em buscar a aproximação entre o futuro designer e o público alvo, visando à criação de um produto que atenda às necessidades específicas daquele contexto. A cada trabalho de graduação, em cada intervenção, o aluno vai a campo e conjuga novos conjuntos de dados, buscando um ferramental aplicado específico. Em geral, eles acabam atendendo a grupos em situação social menos favorecida.

Nosso artigo tem como ponto de partida uma pesquisa em desenvolvimento no Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Design e Formação de Leitores em contextos pedagógicos e culturais que baseia-se no estudo dos projetos dos alunos de Design que tiveram como produto final a criação de recursos didáticos. Mapeamos os projetos de Design para o campo da Educação, organizamos os dados relativos a tais trabalhos, analisamos o processo projetual e, através das conclusões, apresentadas pelos alunos nos relatórios e fichas-resumo de projeto, procuramos entender de que modo o designer pode contribuir para contextos pedagógicos e como ele intervém na criação de materiais com fins educacionais.

Verificamos, a partir desse levantamento, de que maneiras o trabalho do designer pode intervir em situações de ensino-aprendizagem, trabalhando em parceria com o educador para criar novos meios ou formas eficientes de passar conteúdos, alcançar objetivos e desenvolver habilidades e competências nos grupos atendidos. Partindo das diversas experiências encontradas na formação do banco de dados, contatamos os modos de interação do profissional em ambientes educacionais. Nessas situações, vivenciando o cotidiano para o qual seu produto será desenvolvido, vimos que a interação entre Design e Educação só tende a enriquecer a experiência de ensino, desenvolvendo materiais, reformando o espaço de aula, refinando o tratamento formal do conteúdo ou trabalhando a estimulação sensorial a partir de novos meios.

O designer produz artefatos que se inserem no tecido social. Suas criações ganham relevância no uso pelo homem, gerando novos valores na interação com outros objetos. No desenvolvimento de seu trabalho, ele conjuga elementos simbólicos da comunidade à qual visa atingir, os decodificando e reorganizando na forma de diferentes objetos. Deste modo, propõe novas significações para as unidades conjugadas.

Os conceitos desenvolvidos em produtos recebem sentido no uso social, sendo aí atribuídos a eles funções e valores. As tecnologias avançam e as

técnicas de produção se aprimoram, criando novas possibilidades de manipular matéria e informação. Embora tais avanços tornem gerações inteiras de artefatos obsoletas, por vezes vemos produtos aparentemente ultrapassados receberem novos usos, ressignificando-se e mudando seu posicionamento e atribuições junto aos grupos sociais.

Como designers, ao gerar elementos que se integrarão à malha cultural, entendemos que, interagindo com outros objetos, nosso trabalho se modificará. Por tudo isso, mostra-se importante mapear o campo de possibilidades de cada produção, compreendendo que o trabalho não é eterno, mas tem uma vida e deve abrir oportunidades de interação com o homem. Cabe dizer que mapear a dinâmica significativa de um artefato no tempo não garante uma única apreensão dele pelo usuário, mas a atenção às possibilidades que se abrem no desenvolvimento de cada projeto.

Sendo assim, o designer é um gerenciador de projetos. Em nossos trabalhos definimos problemas e levantamos questões relativas ao contexto em que será aplicado o produto. Buscamos em outros campos de conhecimento ou no convívio com o ambiente de destino do projeto e com os futuros usuários informações para o desenvolvimento da solução, pesquisamos modos de concretizá-la e planejamos e desenhamos de acordo com os requisitos e restrições levantados na definição do problema a ser respondido. Nos associamos a outros parceiros no desenvolvimento das soluções, negociando com o cliente, com o usuário e com os meios de produção que tornarão viável um dado objeto.

Podemos afirmar que a prática do Design é uma prática de cunho social, baseada no desenvolvimento de novas associações a cada mudança de cenário, desde o levantamento de dados para definir melhor o campo onde se está atuando, até a definição de objetivos aos quais a solução deve alcançar. O projeto se alimenta do meio para trabalhar o meio, ocorre em parceria para materializar soluções para ambientes diversos. Ele tem um final e uma finalidade, tem concretude e propósito, sendo fruto da conjugação de conhecimentos, informações e repertórios colecionados a partir da inserção no cenário para o qual se direciona. Sendo assim, a experiência do designer a cada processo projetual pode ser chamada de autoria participativa, produto de negociação e definição de parâmetros de um meio para a geração de um discurso, de uma resposta.

Por nossa experiência na catalogação de projetos gerados dentro da faculdade, vimos que a união entre Design e Educação é interativa, causando mudanças na atuação dos profissionais dos campos e proporcionando uma nova forma de olhar as próprias práticas. A troca entre educadores e designers traz como fruto o uso de novos materiais, novas soluções, bem como novos usos para antigos materiais em objetos de ensino-aprendizagem, criando novas interações e possibilidades dentro da sala de aula.

Design no mundo

O designer é um profissional que atua no mundo, pelo mundo. Posicionar o corpo de conhecimentos que ancora sua prática é de fundamental importância

para definir o cenário que encontra de início. Definir esse ponto de partida serve para mapear os pontos de contato com outros campos e esclarecer a interferência que o campo promove na sociedade.

Caracterizar o Design como campo, no entanto, esbarra em condições inerentes à sua própria condição. Por se tratar de uma área que trabalha a cada projeto em novos cenários, mediando informações de diversos outros campos, comunicando para públicos variados e agindo de múltiplas formas, a interdisciplinaridade é requisito da própria prática. Tal requisito torna a definição do próprio campo algo contraditório. A multiplicidade de visões sobre o lugar do Design entre profissionais da área e a tentativa de aproximá-lo ora da arte, ora da ciência, comprova a dificuldade em lidar com sua indeterminação peculiar.

> "Os designers têm sido lentos em explicitar a peculiar indeterminação do seu campo de atuação. Como conseqüência, cada uma das áreas de conhecimento que se relaciona com o Design tem a tendência de olhar esta disciplina como uma versão aplicada de seus próprios conhecimentos, métodos e princípios. Elas vêm no Design uma demonstração prática dos seus próprios princípios. Isto explica a estranha e recorrente situação na qual Design é visto alternadamente como ciência natural 'aplicada', ciência social 'aplicada' ou arte 'aplicada'." (Couto, 1997)

Como definir então um campo de limites indeterminados (ou dinâmicos), cuja principal característica é justamente sua vocação interdisciplinar? Tal contradição leva muitas vezes a uma visão turva por parte de atores de outros campos. Muitos confundem o campo do Design com o produto do trabalho de um designer. Assim, não é incomum que se diga que o designer é quem produz o site, desenha a cadeira ou formata a marca.

Tal visão parece motivada pelo ponto de contato dos outros campos com o Design, necessitando simplificar a questão ao levar em conta apenas o aspecto aplicado do trabalho da área. Desta maneira, deslocando o foco do processo para o seu resultado, tem-se uma visão de que o Design é a forma aplicada, é o objeto concreto. Descarta-se então todo o processo de pesquisa: visita a locais, acesso a outros campos de conhecimento para o levantamento de dados pertinentes, pensando não apenas em como ou qual produto fazer, mas avaliando qual o melhor método para solucionar um problema proposto.

Tomamos, no entanto, tal visão como ponto de partida. Se qualificam o Design e a ação do designer por seu produto, este é conhecido e usado por um público. Deste modo, alguém que compra uma cadeira, o faz motivado por uma série de questões: sua forma, como se integrará esteticamente ao ambiente de destino, se é confortável; seu material, se sustentará o peso do usuário; seu valor; entre outros. O objeto não é mais que uma forma concretizada pelo corte e montagem de um material.

Formulamos então uma frase que abarque essa visão: "A cadeira é uma forma concretizada em um material." Vendo apenas como produto, extirpamos do artefato várias condições. Afinal, para que serve a cadeira? Como usá-la?

Com que outros artefatos ou ambientes será alocada? O que seu material comunica simbolicamente (sua cor, sua forma)? É confortável? É luxuosa?

Sem pensar no processo de projeto da cadeira, é impossível formular respostas para esse conjunto de questões. Afinal, para encontrar tais respostas deve-se pensar não apenas no material, mas com que finalidade ele foi escolhido. Deve-se pensar além. Deve-se pensar o que tal material comunicará ao público alvo, que valores expressará a quem visitar o espaço onde será colocada a cadeira. Se será adequada ao uso específico, confortável para o usuário ou robusta para um uso mais intenso. Atentando para outra parte da cadeia de produção, pode-se pensar no que o produtor demandou – uma linha de cadeiras barata ou de alto valor -, trazendo então novos requisitos para a escolha de material, que ainda pode ser influenciada pelo custo, raridade, dificuldade de reaproveitamento ou de manipulação - todas questões relativas a sua concretização.

Lançando um olhar detalhado sobre a hipotética cadeira, vê-se a complexidade de um trabalho direcionado de Design. Isolar o processo pelo qual foi desenvolvido um objeto significa despi-lo justamente das motivações que o fizeram tal como é. A cadeira é fruto de um trabalho intelectual, não apenas estético – uma vez que se tornará parte do discurso do usuário – ou ergonômico, mas de negociações entre expectativas e possibilidades de uma série de atores na cadeia – fabricação, transporte, armazenadores, varejistas, consumidores. Portanto, o Design está no processo, sendo o produto apenas a concretização de um planejamento, em que é levado em conta o que se quer produzir, a quem se quer atender, a que função visa atender e que técnicas estão disponíveis para tal produção.

Assim, diz Rita Couto:

> "Mais do que ter vocação interdisciplinar, o Design tem natureza de interdisciplina tecnológica. É uma disciplina que tem base elementos disponibilizados pelo conhecimento científico, empírico e intuitivo. É uma tecnologia, que utiliza, na sua prática, conhecimento de outros campos de saber, o que explica sua vocação interdisciplinar." (Couto, 1997)

De fato, Miller (2004), em "Definition of Design", trabalha em torno da idéia de que "Design é o processo de pensamento compreendendo a criação de uma entidade"[1]. No artigo, ele afirma, ao desconstruir a sentença, que Design é um processo de planejamento que visa à conceituação das possibilidades, à construção e seleção de opções tendo como resultado a criação de algo para responder a uma questão. Esta "entidade" criada pode ser um objeto, um evento, uma idéia, uma relação (como relação de procedimentos, ou estabelecendo relações humanas). Na construção da sentença em que baseia seu texto, Miller traz o "processo" como protagonista do fazer Design. Mas o autor também destaca que "Design não é 'produto'; 'produto' é apenas a saída do Design". Então, o que é criado não é "um Design, é o que é, uma 'entidade' em si". Sendo assim, a atividade pode ser descrita como um processo iniciado em requisitos abstratos, na conceituação do problema, terminando na concretização (física ou virtual) da idéia proposta como solução.

Design participativo

Temos então que o trabalho de Design é caracterizado mais por seu processo que por seus produtos. Entretanto é inegável que cada projeto tem uma solução materializada em algo, seja este um objeto, um programa, um sistema, um jogo visual ou um simples sinal gráfico. Assim, em nossos projetos, lidamos com diversas possibilidades de saída, acarretando vastas pesquisas com relação ao melhor suporte (físico ou virtual) ou os meios mais eficientes para se atender a uma demanda. Inseridos em diversos meios sociais, temos um vasto número de soluções possíveis para cada questão definida, levando em conta condições de produção (custo final do objeto, durabilidade, entre outros) e de uso (forma adequada ao conteúdo, sistema de informações eficiente, facilidade ou custo de manutenção, entre outros).

Dessa maneira, lidamos com negociamos em torno de modos de produção, requisitos do cliente para o qual o trabalho é desenvolvido e eficácia na utilização pelo público final. As três condições trazem se tocam em um ponto comum: todas devem levar em conta o contexto de uso da solução. Afinal, é desse contexto que são levantados os problemas a serem solucionados e as informações que possibilitarão a construção de uma resposta. E é nesse contexto que tal resposta se mostrará eficaz ou não, trazendo assim em sua experimentação novos dados para o apuro da solução.

O Design participativo ou Design Social é uma proposta metodológica que valoriza as formas de interação entre o profissional e o contexto no qual ele deseja intervir. Através do processo de observação participante, o designer vivencia as experiências do grupo ao qual pretende atender, definindo suas condições de projeto a partir do cruzamento de dados objetivos colhidos em outras fontes de pesquisa, de dados reais colecionados a partir da imersão no campo e da parceria firmada com um agente do grupo atendido. Tal metodologia pressupõe a construção de um conhecimento mais global acerca do grupo social pesquisado, baseando na experimentação e na multiplicidade de pontos de vista, cruzando empiria e teoria. O designer torna-se assim com mais clareza um agente de transformação social, tomando o contexto e as trocas com um intercessor como ponto de partida para a construção de soluções para intervir naquele meio.

Também conhecido como Design em Parceria, esse modelo de atuação tem como conseqüência o desenvolvimento de trabalhos mais direcionados, criados exclusivamente para os usos de um dado coletivo – e criado a partir da imersão naquela comunidade específica. Esta abordagem possibilita um projeto próximo do usuário do produto, com uma produção direcionada a um usuário real conhecido em suas minúcias e não a um usuário padrão simulado. Pode-se inferir que tais pesquisas direcionam-se a grupos pequenos, tendo como base estudos qualitativos.

No levantamento e seleção dos trabalhos para o banco de dados, grande parte dos projetos era feito com base nessa metodologia. Desta forma, muitos projetos caracterizaram-se por atender grupos específicos, minorias pouco atendidas como locais para a educação de deficientes auditivos, deficientes visuais, turmas de educação de jovens e adultos ou creches voltadas para a população de baixa renda. Analisando-os, vimos a abrangência de atendimento

do trabalho conjunto de designers e educadores atendendo a grupos minoritários, planejando soluções de diversas formas e meios, tendo como fruto a criação de sistemas visuais, informacionais, produtos lúdicos, reutilização de materiais de sala de aula e jogos coletivos, individuais e eletrônicos, entre outros.

O banco de dados

O Design é visto como um campo híbrido do conhecimento, isto é, ele é um corpo de conhecimentos que sua ação baseada na interdisciplinaridade. Essa abrangência gera resultados muito diversos e ricos tanto para o meio acadêmico onde a teoria se desenvolve quanto para o meio social onde seus produtos são aplicados.

Desta forma, o curso de Design estrutura-se em torno das disciplinas de projeto, que são realizados em parcerias com diferentes segmentos sociais e/ou áreas do saber. Essas matérias ocorrem em todos os semestres, preenchendo a grade curricular do primeiro ao último período. Nos primeiros períodos têm lugar as matérias de Projeto Básico I e II. Juntando alunos de todas as habilitações – projeto de produto, mídia digital, comunicação visual e moda -, tais disciplinas têm a função de apresentar ao graduando o processo de projeto na prática. Nesse momento, os alunos vão a campo, interagem e formam parcerias com profissionais das mais diversas áreas, visitando locais externos ao campus. A união efetiva entre os alunos e o grupo social em praticamente todas as fases do projeto, é uma das forças primordiais dessa prática.

Presente no campo, o aluno de Design vê junto com o parceiro as necessidades daquele cenário, o que pode ser feito para melhores as ações que se desenrolam ali. Na convivência, ocorre a compreensão global dos atos que compõem a rotina e das competências necessárias para realizá-las. Inserindo no ambiente o futuro designer vê materiais, condições espaciais, grupos atendidos e formas de atuação dos parceiros de projetos, chamados de intercessores. Assim, essa união é importante para ajudar a levantar questões, definir conteúdos e avaliar a efetividade das soluções elaboradas. O projeto nasce da observação do contexto social, identificando lacunas nas quais podemos intervir como agentes transformadores. É valorizando esses aspectos que o Design da PUC-Rio se propõe atuar no meio, seguindo a linha chamada de Design Participativo.

Diante desse panorama, iniciamos um levantamento dentro do universo de projetos dos alunos da graduação de Design da PUC-Rio. Nosso objetivo era obter trabalhos que tivessem como resultado objetos de ensino-aprendizagem. Nossa busca começou por meio de arquivos digitais, acessando relatórios de desenvolvimento, e, principalmente, pelas fichas–resumo.

Ao final do projeto, os alunos preenchem uma ficha com as principais informações do trabalho desenvolvido durante o período. São informações substanciais para que consigamos compreender como o projeto foi feito – entre as informações disponibilizadas aí temos o nome do projeto, o nome da instituição, dos grupos, uma pequena descrição do projeto, qual produto foi desenvolvido, entre outras. Essas fichas são entregues aos professores de

projeto e encaminhadas ao Laboratório de Pedagogia do Design, onde são arquivadas conforme o ano e o semestre. Além das fichas, são entregues os relatórios. Este procedimento vem sofrendo algumas modificações em relação ao suporte. Em 2008, ambos serão entregues em um modelo digitalizado e em outro impresso.

A metodologia definida para o levantamento delimitou como período de pesquisa os trabalhos gerados do ano 2000 até o primeiro semestre de 2008. Percorremos todas as habilitações, contemplando todos os graus de projeto, desde o ciclo básico até as práticas mais avançadas dos projetos de conclusão.

As disciplinas de projeto na PUC são divididas em duas etapas. Na primeira, os projetos são orientados às questões sociais, voltadas para a comunidade, tendo como campo de pesquisa preferencialmente instituições públicas, que atendam a comunidade. Nesses trabalhos há o acompanhamento dos professores de projeto e intercessores, pessoa que serve como contato entre o graduando e o grupo social, que externa sua visão sobre as condições em que exerce sua função e sobre os objetivos do trabalho ali desenvolvido. Nesse momento os alunos estão em contato direto com aquela realidade, observando as atividades que estão sendo oferecidas naquele ambiente. Durante essas observações são geradas alternativas entre as quais é selecionado um partido que será desenvolvido como objeto final. A seleção do partido envolve a participação de três agentes, que são os professores, o intercessor e o aluno pesquisador. Dessa forma o projeto é gerado dentro do método de Design participativo.

No ciclo avançado os projetos são desenvolvidos a partir de uma proposta feita pelo professor. Essa proposta é direcionada a um cliente hipotético. Além disso, existe um requisito no que diz respeito ao detalhamento do produto gerado, como material, dimensões, modelagem em 3D, especificações técnicas. Desse modo, os alunos vivenciam a possibilidade de produzir para grandes públicos.

É nesse contexto que são realizados os trabalhos que constituem o banco de dados. Dentro dessa seleção aparecem diversos produtos como soluções para as questões levantadas: jogos de tabuleiro, infográficos, jogos eletrônicos – CD-ROM, fantoches, fantasias, entre outros. Com tal variedade de objetos, contemplando desde diferentes materiais e formas a suportes apresentados de formas inesperadas, constatamos as dificuldades em agrupar e categorizar os trabalhos.

Essa variedade decorre da exclusividade com que são desenvolvidos os produtos, não sendo, nos primeiros ciclos, direcionados à produção massiva, mas produzidos para determinado local ou grupo social. Como conseqüência dessa personalização, encontramos objetos com características e usos próprios. Essa abordagem diferenciada reafirma o propósito do Design na PUC, como participativo e objetivando a inclusão. Participativo, pois os alunos estão em contato direto e trocando informações em praticamente todas as etapas com o grupo social com o qual se envolveu. Inclusão no sentido de se contemplar grupos minoritários e situações que ocorrem à margem do sistema tradicional e da educação formal, como por exemplo, o desenvolvimento de material didático e paradidático para crianças surdas.

O resultado desse levantamento e seleção de projetos foi um banco de dados contendo informações sobre cada projeto de uma maneira simples e objetiva. Tal catálogo tem como função organizar os trabalhos para consulta e compreensão rápida das soluções desenvolvidas para situações de ensino. O Banco de Dados apresenta 53 trabalhos que abordam soluções para a ação do corpo docente em sala de aula e em outras atividades que nem sempre são didáticas, mas contemplam situações educativas ou desenvolvimento de competências para a apreensão de conteúdos.

Durante a organização dos trabalhos foi realizado na PUC-Rio o 1° SIMAR - Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos. Participamos como apresentadores e organizadores da Sala Design & Educação, onde pudemos expor alguns projetos selecionados englobando diversos materiais e suportes. No local ficaram expostos 11 produtos, com o objetivo de proporcionar aos visitantes e interessados a experimentação e o teste de suas qualidades.

Na apresentação que realizamos, buscamos avaliar como as competências do designer podem promover a qualidade do ensino como um todo. Contemplando os princípios pedagógicos, nos envolvemos em atividades da observação, de planejamento, desenvolvimento e realização. Nossa participação como agentes transformadores e fomentadores serve ainda mais para ressaltar a importância desse trabalho.

Estando envolvidos em muitos meios, ao designer torna-se necessária uma reflexão relacionada aos usos e às tarefas que nos são direcionadas. Tal reflexão nos leva a crer que desenvolver estruturas e entregar soluções aparentemente desejáveis seja nosso papel. No entanto, é hora de incorporar à nossa prática condutas responsáveis, formas que incluam os indivíduos, expandindo nossas capacidades e empregando-as em um bem maior.

Design e educação

Atuando em ambientes e práticas educacionais

A seleção de projetos para o banco de dados nos mostrou uma diversidade de modos de inserção do designer em cenários educacionais. A metodologia da disciplinas de curso possibilitam diferentes abordagens dos cenários, levantando questões por pontos de vista variados. As matérias de Projeto Básico, através do Design participativo, levam os alunos a uma abordagem antropológica baseada na imersão e exploração do campo pesquisado. Nesses trabalhos, a interferência junto ao grupo estudado ocorre a partir da parceria com um intercessor através de soluções elaboradas em conjunto. Em disciplinas mais avançadas, realizadas mais próximas do final do curso, é comum o levantamento de questões mais abrangentes e pesquisas baseadas mais em teoria que em empiria. Tal mudança de enfoque colabora para a variedade nos produtos criados e nos resultados dos trabalhos executados em conjunto com o campo da educação.

Partindo da análise do catálogo organizado, podemos ver grande quantidade de variáveis influindo no direcionamento dos trabalhos. Vimos que a diversidade de artefatos produzidos (jogos de tabuleiro, jogos eletrônicos em

CD-ROM, jogos eletrônicos via internet, infográficos, artefatos que ajudam a criar diferentes interações em sala de aula, entre outros) dificulta a criação de categorias relativas aos produtos gerados na interação com os educadores. Entretanto, vendo o Design como processo, propomos uma classificação relativa a alguns eixos que influiram a definição das questões levantadas em cada trabalho: públicos atendidos – minorias, turmas de educação especial (deficientes visuais, auditivos), turmas de educação de jovens e adultos, classes de ensino infantil, fundamental e médio; questões acerca dos lugares do Design no ambiente de aula – análise da presença da produção do designer em classe e proposição de novas possibilidades de intervenção; educação na contemporaneidade – proposição de novas possibilidades de abordagem para materiais de leitura e didáticos.

O banco de dados permite uma consulta rápida às possibilidades de trabalho e abordagens de questões educacionais pelo viés de nossa área. Nele, a coleção de trabalhos torna visível que, através da produção de recursos informativos, de artefatos que mudem a interação e uso do espaço de aula, de novos meios de experimentar os conteúdos e de materiais de apoio para a prática pedagógica, o designer e o educador podem modificar a experiência pedagógica. Por trabalhar questões que se apresentam nas práticas de um grupo estudado, sem uma idéia de solução preconcebida, o profissional encontra diversas formas de estar presente nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Pensando numa didática não funcionalista, que não considera apenas um modelo de atuação, mas entende que seu desenvolvimento deve ser aplicado a diferentes turmas (e, nelas, diferentes indivíduos) e em múltiplos contextos, o educador pode fazer uso de projetos aplicados de Design. Trabalhos conjuntos podem gerar materiais de apoio que ajudem a trabalhar conteúdos programáticos em conexão com o cotidiano dos alunos. A parceria pode, assim, desenvolver soluções ideais próximas do grupo de trabalho, pensando a diversidade expressa nas várias experiências educativas.

Seguindo o entendimento de que competências permitem mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação (Perrenoud, 1999), a interação do Design com o campo da Educação possibilita novas abordagens dos conteúdos e novas formas de fixar os saberes através de novas experiências. Através da modificação do espaço de ensino, da proposição de novos materiais ou interferindo na prática pedagógica por meio de artefatos singulares, o designer permite ao educador ampliar o repertório de ferramentas a seu dispor, aumentando as possibilidades de trabalhar conhecimentos e fixá-los pelo uso – possibilitando até mesmo modificar a experiência de sala de aula e a relação entre os indivíduos ali presentes. Desse modo, entre designer e educador pode ocorrer um casamento de competências para adaptar conteúdos e desenvolver competências.

A autoria participativa portanto ocorreria como um processo interativo entre professores em classe e designers. É necessário, no entanto, trabalhar com a clareza dos limites das competências de cada profissional, desenvolvendo, assim, uma relação de soma. Entendendo a necessidade de interação entre os campos, trabalhando a complementaridade entre os conhecimentos de ambos, fica a certeza de que a interação aberta modificará

olhares e ampliará possibilidades em ambientes antes limitados, gerando frutos que descortinarão novos horizontes para os profissionais das duas áreas.

Notas

[1] A frase original por William R. Miller: "Design is the thought process comprising the creation of an entity". Traduzido por Romulo Matteoni.

Referências

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. - São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COUTO, R. M. de S.; NEVES, M. A. C. M. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO Departamento de Educação. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada**. 1997. 246f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

COUTO, Rita Maria de Souza; NEVES, Maria Apparecida Campos Mamede. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO Departamento de Educação. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **O ensino da disciplina de projeto básico sob o enfoque do design social**. 1991. 74 f. Dissertação (Mestrado) - Pontificia Universidade Catolica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3.ed. São Paulo: Ed. USP, 1998. 385p.

KRIPPENDORFF, Klaus. **On the Essential Contexts of Artifacts or on the Proposition that "Design is making sense (of things)"**. In MARGOLIN, Victor; BUCHANAN, Richard. **The Idea of design: a design issues reader**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, c1995. 285 p.

MILLER, William R. **The Definition of Design** [http://static.userland.com/rack4/gems/wrmdesign/DefinitionOfDesign1.doc]

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. 1999. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Avaliação e seleção de livros / materiais didáticos para o ensino de línguas – relato de uma oficina

Coursebooks / didactic materials evaluation and selection for language teaching – a workshop report

Renato Caixeta da Silva CEFET-MG / PUC-Rio

Resumo:

A oficina relatada propôs e proporcionou uma reflexão de professores a respeito da avaliação/ seleção de livros e materiais didáticos para ensino de línguas através da discussão dos tópicos: público-alvo, objetivos, contexto, conteúdo, recursos, metodologia, abordagem. São relatadas as atividades da oficina e as informações obtidas através de um questionário que orientou a discussão a partir dos dados advindos das realidades dos participantes. Por fim, avalia-se positivamente a realização dessa atividade no evento II SILID / I SIMAR

Palavras-chave: material didático, ensino de línguas, avaliação / seleção

Abstract:

The reported workshop proposed and provided teachers' reflection on didactic materials and coursebooks evaluation and selection for language teaching through the discussion about target students, objectives, teaching context, content, resources, methodology and approach. The workshop activities are reported as well as the information obtained through a questionnaire which guided the discussion with data from the participants' own teaching contexts. At the end, the workshop is positively evaluated as an activity of II SILID/ I SIMAR.

***Key-words**: didactic materials, language teaching, evaluation / selection*

A proposta

Ao propor a realização da oficina "Avaliação e seleção de livros e materiais didáticos para o ensino de línguas" realizada no II SILID /I SIMAR tive como objetivo proporcionar a reflexão de professores de língua materna e ou estrangeira a respeito da avaliação / seleção de livros didáticos e outros materiais para o ensino de línguas. Considerando a importância desse ato para o exercício da profissão docente, com base em Bohn (1988), Almeida Filho (1993, e 1994), Cunningsworth (1995), Kitao & Kitao (1997), Cerrolaza e Cerrolaza(1999), Dionísio & Bezerra(2001), Leffa (2003), e principalmente nas experiências dos participantes, pretendia-se discutir os vários aspectos a serem considerados e critérios a serem adotados pelo professor para uma seleção de materiais mais objetiva e menos intuitiva. Para tanto, foram levantadas questões referentes ao público a que o material se destina, objetivos e contexto de ensino, conteúdo do material, recursos disponibilizados, metodologia e abordagem. Houve, também, reflexões sobre a primazia do livro didático no ensino de línguas frente aos demais materiais e recursos didáticos (Coracini, 1999), trazendo à tona as idéias dos participantes / profissionais sobre o papel desse livro em seus contextos de trabalho, e a recepção que têm de textos elaborados por editores a respeito de livros didáticos.

As atividades da oficina

Com a intenção de promover a expressão mais espontânea das idéias a respeito do livro didático e de outros materiais por parte dos professores participantes, elaborei o questionário abaixo. As perguntas referem-se ao contexto de atuação de cada professor, à representação que ele tem do livro didático, sua participação na escolha e avaliação de livros e materiais didáticos, e como é feita essa seleção (o que se considera e observa), e a que elementos o professor recorre para proceder à escolha de livros e materiais.

Primeiramente, tal instrumento foi respondido pelos participantes individualmente para que, naquele momento, pudessem refletir sobre sua prática profissional, mais especificamente sobre a seleção e avaliação de livros didáticos para o ensino de línguas. O segundo passo foi uma discussão em grupo das respostas que cada professor apresentou, comparando as suas atuações, práticas e seus pensamentos a respeito do tema. Numa discussão em plenária, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer outras opiniões e experiências em diversos contextos. Ao final da sessão, solicitei que os participantes, caso pudessem ou desejassem, retornassem o questionário respondido para que os dados ali contidos pudessem fazer parte deste artigo. Vinte e um questionários foram entregues, e os dados ali contidos são apresentados mais adiante.

PUC - Rio Departamento de Letras
II SILID / I SIMAR julho / 2008
Renato Caixeta da Silva

Oficina: Avaliação e seleção de livros e materiais didáticos para o ensino de línguas

Área de atuação:
( ) língua materna ( ) língua estrangeira ____________

Contexto:
( )Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Curso de idiomas

( ) escola pública ( ) escola privada

O que o livro didático representa para você como professor?

Você participa ativamente da avaliação e seleção do material didático em seu contexto de ensino? Como, ou por que não?

O que você observa ao avaliar e escolher um material didático (livro didático ou outro material) para ser usado em sala de aula?

Você recorre a algum ou alguns dos elementos abaixo para proceder à escolha de um material didático? Que papel esse elemento desempenha na escolha e avaliação do material?

--- catálogo da editora
--- conversa com representante da editora
--- conversa com o autor
--- conversa com os colegas sobre o material
--- textos da quarta capa do livro
--- textos de apresentação do livro
--- manual do professor

Fig 1. Questionário inicial respondido pelos participantes da oficina

Seguiu-se, à discussão dos itens contidos no questionário, uma atividade em que os professores, em grupo, receberam diferentes elementos que podem contribuir para a avaliação e a seleção de livros e materiais didáticos. Esses elementos, diversos e referentes a diferentes livros didáticos, foram: um texto de apresentação contido na página inicial de um livro de português como língua materna, um manual do professor de um livro de inglês, a quarta capa deste mesmo livro de inglês, duas páginas de catálogos de editoras diferentes (e conseqüentemente referentes a livros distintos – um para público brasileiro e outro para público internacional), o índice de conteúdo de um livro de espanhol como língua estrangeira, páginas de um livro didático de espanhol contendo atividades de uma unidade deste livro. Após discussão, cada grupo apresentou

aquilo que percebia como importante, naquele elemento, para o processo de avaliação/seleção de material didático. Mais especificamente, solicitei-lhes que observassem como aquela amostra contribuía para melhor conhecimento do material em questão, tendo em mente o público alvo, objetivos de ensino, contexto, conteúdo do material, outros recursos disponibilizados, metodologia e abordagem adotadas.

Ao final, esses tópicos foram tratados mais sistematicamente com base na bibliografia consultada. Posso dizer, de antemão, que questões referentes aos tópicos permearam vários momentos das discussões em plenária, e esta oficina serviu também como conscientização de que um único aspecto não pode, ou não deve, por si só determinar a seleção de livros e materiais didáticos. Ao contrário, parece-me ter sido claro que essa seleção envolve a consideração de aspectos pedagógicos, estéticos, econômicos, culturais e sociais.

Os tópicos abordados na oficina

Apresento, a seguir, uma síntese dos tópicos e das questões abordadas com e pelos participantes tanto nos momentos de discussão em plenária como no último momento acima relatado, com uma apresentação mais sistemática. Estas são questões também abordadas por Cunningsworth (1995) no livro *Choosing your Coursebook*, publicação específica sobre o assunto, e presentes em outras publicações que tratam da seleção e avaliação de materiais didáticos para o ensino de línguas (por exemplo, Bohn, 1988; Cerrolaza & Cerrolaza, 1999; Almeida Filho, 1999; Leffa, 2003). A recorrência delas ou de algumas delas nas diversas publicações fez-me elegê-las para apresentação na oficina.

No que se refere aos objetivos e a abordagem do material ou livro didático em avaliação, os autores, de modo geral, recomendam que sejam observadas a correspondência entre objetivos e programa de ensino com as necessidades dos alunos, a adequação do livro / material à situação de ensino-aprendizagem, a abrangência e flexibilidade permitidas com relação aos objetivos de ensino.

O segundo aspecto refere-se ao design e à organização, e enfatizam-se elementos tais como componentes do pacote de materiais, organização e seqüência do conteúdo, gradação de conteúdo, correspondência deste com o programa de curso, presença de atividades de revisão, sessões especiais, ilustrações, e *lay-out*.

Com relação ao conteúdo lingüístico, é importante ter em mente a adequação com o nível / estágio dos alunos, com as necessidades dos alunos, a presença e o tratamento de itens gramaticais, vocabulário, pronúncia, estruturação e convenções discursivas, variedades lingüísticas.

Quanto às habilidades (compreensão oral, expressão oral, leitura e escrita), é pertinente atentar-se para quais delas são apresentadas pelo livro / material didático analisado, se elas são apresentadas de maneira integrada ou isoladas, se há adequação das atividades e habilidades ao nível / estágio dos alunos e aos seus interesses, se são autênticas naquilo que é proposto e se os textos propostos para desenvolvimento das habilidades são também autênticos, e ainda se são propostas de modo a permitir mais controle ou liberdade ao professor e ao aluno.

Os tópicos apresentados no livro ou material didático também merecem atenção. Nas publicações consultadas, são mencionadas a adequação dos tópicos aos interesses dos alunos e da situação de aprendizagem, a variedade apresentada no livro / material, a contribuição para a conscientização e o enriquecimento dos alunos, e a representatividade de diferentes grupos sociais (gêneros, raças, nacionalidades, profissões, etc).

Outro aspecto a ser considerado é a metodologia, levando-se em conta a sua adequação à situação de ensino-aprendizagem, o papel do professor, o papel do aprendiz, as técnicas de apresentação e prática do conteúdo, a integração ou separação das habilidades, a integração com outras disciplinas, e a exploração de estratégias de aprendizagem / autonomia.

O livro do professor é um elemento a que as publicações mencionadas também se referem, sendo pertinente encontrar ali informações sobre o papel do professor previsto na concepção do livro / material, os estilos de aprendizagem e de ensinar, a presença ou não de alternativas às atividades propostas e de que tipo elas são, as explicações de aspectos culturais presentes no livro / material, a previsão de dificuldades de aprendizagem, a existência de chave de exercícios, a consideração das idéias do professor usuário, as contribuições para motivar os alunos, guia para avaliações, a presença ou não de atividades extras.

Os autores também consideram importante a preocupação, na avaliação e seleção de livros / materiais didáticos para ensino de línguas, com alguns aspectos os quais Cunningsworth (1995) classifica como "considerações práticas". São questões relacionadas ao preço, durabilidade, acesso, atualização, necessidade de equipamento especial.

No que se refere à situação de ensino-aprendizagem, os autores, de modo geral, enfatizam que esta deve ser analisada para determinar ou guiar a avaliação de livros e materiais didáticos. A consideração desta situação implica em observar, principalmente, o perfil do aluno a quem se destina o livro ou material escolhido (idade, sexo, nível sócio-econômico, conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo, expectativas de aprendizagem, atitudes, ...). Também é preciso considerar o contexto escolar (escola pública ou particular, nível de ensino, disponibilidade de recursos, quantidade de alunos, turnos, ...) e como acontece o ensino de língua ali (número de aulas, caracterização dos professores, ênfases, abordagem, interdisciplinaridade, objetivos do ensino, ...). Ainda é necessário considerar o professor (seu papel, sua proficiência, fluência, liberdade de atuação, abordagem de ensinar,...)[1].

Por fim, merece destaque ainda nessa seção, as formas como pode acontecer a avaliação de materiais didáticos, também discutidas na oficina ora relatada. Para Leffa (2003), essa avaliação pode ser informal, em que um professor prepara um material, aplica-o, analisa sua aplicação e, se necessário, reformula-o para utilização em outro contexto. Neste caso, muitas vezes, o processo é feito pelo professor sem interferência de outro profissional ou outra

[1] O uso de reticências indica que o entendimento do perfil dos alunos, do contexto escolar, do contexto de ensino de língua e do perfil do professor não se esgota nos itens arrolados nos parênteses. Ao contrário, outros elementos não citados aqui podem ser considerados caso sejam pertinentes.

instância. Uma avaliação formal, por outro lado, envolve outras pessoas (consultores, por exemplo) e instrumentos de registro e avaliação (entrevistas, questionários, pilotagem). Acredito que as discussões da oficina podem ter contribuído para que os professores participantes tenham atitudes mais conscientes em ambas as formas de avaliação.

As informações obtidas através do questionário

Seguem as informações reveladas pela tabulação dos dados obtidos com os questionários.

Sobre área de atuação:

Como dito anteriormente, 21 participantes retornaram os questionários iniciais, sendo 01 participante Coordenador Pedagógico atuante no Ensino Fundamental, e 20, professores de Língua Estrangeira ou profissionais envolvidos com ensino de Língua Estrangeira. Destes vinte, 01 se declarou estar atuando como editora de material atualmente e 03 trabalham também com Português como Língua Materna.

Sobre contextos de atuação:

Muitos dos participantes da oficina atuam em mais de um contexto, principalmente aqueles que lecionam na Educação Básica e em Cursos de Idiomas. Os números abaixo representam, então, quantos participantes, dos 21, atuam em determinado contexto de ensino.

Ensino Fundamental: 10 participantes

Ensino Médio: 10 participantes

Ensino Superior: 05 participantes

Curso de Idiomas: 07 participantes

Educação Infantil: 01 participante

Não leciona atualmente: 01 participante

As representações do Livro Didático

Transcrevo, aqui, as palavras-chaves das respostas que os participantes deram à pergunta “O que o livro didático representa para você como professor?”. A análise das respostas permitiu agrupá-las de acordo com a palavra núcleo do sintagma em que tal representação se expressa. As expressões mostram que essas palavras também são usadas em sintagmas modificadores. Assim, por exemplo, o livro didático pode representar um “instrumento / ferramenta de

apoio à prática pedagógica" para o informante 1, e ser, para o informante 11, o "apoio pedagógico" em si.

<u>Instrumento</u>: 05 ocorrências- de apoio á prática pedagógica
Não o único instrumento
Instrumento principal para atingir objetivos pedagógicos
Instrumento facilitador do trabalho do professor
Instrumento de auxílio para o aluno

<u>Ferramenta</u>: 05 ocorrências – de apoio à prática pedagógica
De organização e planejamento
De ensino a ser aplicada no sistema ensino- aprendizagem
Ferramenta, um guia de trabalho
Ferramenta a mais

<u>Suporte</u>: 06 ocorrências – para o professor
Para a aula
Suporte quando necessário
Suporte (com exercícios gramaticais, por exemplo)
Suporte para tarefas diversas que promovam autonomia e motivação
Suporte

<u>Apoio</u>: 05 ocorrências – ferramenta de apoio à prática pedagógica
Apoio pedagógico
Apoio para planejamento
Material de apoio
Material de apoio

<u>Recurso</u>: 04 ocorrências – recurso rico de apoio à prática pedagógica
Primeiro recurso a ser escolhido
Fonte de recursos para preparação de materiais
Possibilidade de recursos para utilização em sala de aula

Participação na escolha de livros / materiais didáticos

Eis os resultados da tabulação das respostas à resposta referente a essa participação:

Sim – 16 ocorrências (sendo 04 como coordenadores)

Não – 06 ocorrências (03 porque é feita a escolha pela coordenação, 01 porque não foi convidado, e 01 porque entrou na instituição depois da seleção do material)

A maioria dos informantes afirma ter participado ativamente de avaliação e seleção de livros e materiais didáticos, sendo essa uma atividade que parece fazer parte das atribuições de professores ou coordenadores. Dois participantes afirmaram que escolhem em um contexto e não em outro, e 01 participante (editora de material) não respondeu. Pode ser depreendido, também com base nos relatos dos participantes, que no Ensino Fundamental e Médio, em se tratando de língua estrangeira, aquele professor é, muitas vezes, o único da disciplina naquela escola, e raramente existe uma equipe de professores de língua estrangeira fazendo com que essa escolha não seja individual. Também é revelado que, nos cursos de idiomas, raramente os professores têm voz na escolha do material adotado, o qual, como se conhece, é produzido pelo estabelecimento ou escolhido por um coordenador ou equipe de coordenação (às vezes o franqueador).

O que é observado na seleção do material

Transcrevo, a seguir, os aspectos que os informantes apontaram como importantes e então observados, na seleção de livros e materiais didáticos para uso em sala de aula. Como já mencionei, há uma semelhança evidente entre as idéias que guiaram o planejamento dessa oficina, o que é dito na bibliografia consultada e os aspectos apontados pelos participantes. Entretanto, as questões práticas (Cunningsworth, 1995) são pouco apontadas, e prevalece ainda o conteúdo a ser trabalhado no livro ou no material em avaliação.

Conteúdo (organização e tratamento): 10 ocorrências

Alunos (público-alvo e necessidades): 09 ocorrências

Abordagem, filosofia, metodologia: 09 ocorrências

Design, formatação e imagens: 09 ocorrências

Outros recursos, materiais de áudio e vídeo: 07 ocorrências

Preço: 04 ocorrências

Essas respostas parecem confirmar as idéias de suporte, ferramenta e apoio evidenciadas anteriormente, pois o livro / material é aquele que traz o que se quer ou se deve ensinar (suporte), ou é a ferramenta que o professor tem para ensinar o que pretende ou precisa, ou é nele em que se apóia para ministrar o conteúdo. A idéia de apoio também pode estar relacionada à vontade dos professores de irem ao encontro das necessidades dos seus alunos na avaliação e seleção de material/livro, e no fato de o próprio material/ livro trazer consigo outros recursos de áudio e vídeo. Neste caso, ele (o livro) também pode ser o suporte desses outros materiais e de imagens. Seguindo o mesmo raciocínio, o livro didático parece ser visto como a ferramenta para que seja implantada uma metodologia ou uma abordagem ou filosofia de ensino-aprendizagem, e a idéia de “ferramenta” se assemelha à idéia de

“instrumento”, sendo a ferramenta um instrumento de ajuda para se realizar uma tarefa. Da mesma forma, parece-me pertinente afirmar que as idéias de suporte, apoio e recurso se assemelham, pois é através de um recurso de ensino que se procura apoio à prática pedagógica, ao (o planejamento e a execução desta), um suporte de conteúdo e atividades, uma fonte de outros recursos materiais.

Elementos que utilizados para a escolha de materiais / livros didáticos

Os números a seguir indicam quantos informantes marcaram cada um dos elementos apresentados, portanto poderiam ser marcados todos os itens da lista que os professores realmente utilizam na escolha de livros/materiais didáticos.

Conversas com colegas: 19 ocorrências
Manual do Professor: 19 ocorrências
Catálogo da Editora: 16 ocorrências
Quadro de conteúdo: 16 ocorrências
Livro de exercícios: 14 ocorrências
Textos de Apresentação: 13 ocorrências
Material de áudio e vídeo: 12 ocorrências
Conversa com representantes de editoras: 12 ocorrências
Texto da Quarta Capa: 11 ocorrências
Pilotagem:10 ocorrências
Consulta à Coordenação Pedagógica: 10 ocorrências
Conversa com autor: 04 ocorrências

É interessante notar que a maioria dos elementos apresentados aos participantes é usada por 50% ou mais deles, e merecem destaque os dois primeiros itens. A conversa com os colegas remete-me à procura de um apoio, talvez não o livro como apoio à prática pedagógica, mas uma opinião de outro profissional usuário do livro/material que apóie a escolha. Ao mesmo tempo, o livro do professor pode também ser esse apoio ou reforçar a idéia de suporte, dependendo do que é observado nele. Se neste manual há informações a respeito da abordagem e da metodologia de ensinar, alternativas às atividades propostas, as explicações de aspectos culturais presentes no livro / material, a previsão de dificuldades de aprendizagem, chave de respostas, o perfil de professor usuário, guia para avaliações, e atividades extras, é ele um suporte para a prática pedagógica, fonte de informações e atividades com o qual o professor pode contar.

O fato de vários elementos terem sido marcados demonstra que, para os informantes, esses elementos podem ajudar na avaliação e seleção de materiais / livros didáticos. Como mencionei, na discussão em plenária, chegou-se à conclusão de que cada um desses elementos tem sua importância, mas não pode, isoladamente, determinar a escolha de um livro / material. As respostas aos questionários, expressas em momento anterior a essa discussão, parecem confirmar o que foi exposto, e ajudam a mostrar que os professores se preocupam com o processo de seleção de livros ou materiais didáticos para suas

aulas, levando em conta várias fontes de informação e diferentes visões: de colegas, do autor (ao consultarem índice de conteúdo, livros de exercício e do professor[2], texto de apresentação), da editora (na consulta a catálogos, textos de quarta capa, e conversas com representantes, por exemplo).

Conclusão

A realização da oficina parece ter cumprido o objetivo inicial expresso na proposta para o evento, ou seja, proporcionar a reflexão, por parte dos profissionais participantes, acerca da avaliação e seleção de materiais didáticos. Creio que os participantes, através das atividades propostas e desenvolvidas, tiveram a chance de se posicionarem, expressarem a respeito de sua prática, comparando também com as práticas de outros profissionais. Desta forma, acredito que a oficina tenha contribuído para uma visão mais criteriosa e crítica no que tange esta avaliação / seleção em seus contextos de trabalhos.

Acredito que as atividades desenvolvidas, incluindo o questionário, serviram aos propósitos imaginados no planejamento da oficina, contribuindo para evidenciar informações sobre as práticas pedagógicas, e suscitar discussões dos itens levados em conta. Assim, a oficina parece ter servido tanto para fins de desenvolvimento profissional quanto para fins de pesquisa acadêmica, revelando aos participantes a importância de uma avaliação / seleção mais sistemática e criteriosa, e mostrando para o meio acadêmico como esses profissionais realizam esse processo, e o papel dos livros / materiais didáticos em suas práticas. Estes dados podem e devem ser reinterpretados, e novos dados obtidos, para que sejam propostas alternativas de avaliação e escolha de materiais didáticos de modo a contribuir para uma seleção que seja adequada ao contexto de ensino.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

________________________________. "Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas". In.:*Contexturas* - ensino crítico de Língua Inglesa, 2, APLIESP,Campinas, 1994, p.43-52

BOHN, Hilário. "Avaliação de materiais." In.: BOHN,H & VANDRESEN,P. (org.) *Tópicos de Lingüística Aplicada*, Florianópolis, Editora da UFSC, 1988

---

[2] Não desconsidero, aqui, que nem sempre o mesmo autor do livro seja também autor do livro de exercício e livro do professor. Tem sido comum, recentemente, que esses livros sejam produzidos por outros autores, configurando uma produção em equipe comandada pela editora. Ressalto, então, ao papel cada vez maior do editor sobre o trabalho dos autores.

CERROLAZA, Matilde & CERROLAZA, Óscar. *Como trabajar con libros de texto*. Madrid: Escelsa, 1999

CORACINI, Maria José (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999

CUNNINGSWORTH, Alan. *Choosing your Coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.

DIONÍSIO, Angela & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2ª edição, 2003.

KITAO, K. & KITAO, S.K. "Selecting and developing teaching/learning materials"In.: The Internet TESL Journal, vol.IV, n.4, April, 1997. Disponível em http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html, acessado em 29/08/2007.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino:* prática e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41. Disponível em www.leffa.pro.br

Buscando informações nas entrelinhas: o uso de marcas lingüísticas na construção de leitores reflexivos em língua inglesa

Searching for information between the lines: the use of linguistic markers in the construction of reflective readers in english

Angela Cristina de Oliveira Corte, Doutora em Educação. CL-FFLCH-USP
cortekauer@uol.com.br

Cynthia Regina Fischer, Doutora em Lingüística Aplicada. CEFETSP/ FECAP/ GEALIN-PUCSP
fichercr@uol.com.br

Resumo

O objetivo desta oficina foi levar seus participantes à percepção de algumas marcas lingüísticas, que podem ser usadas para uma leitura mais reflexiva. Foram abordados: o processo de inferência, a percepção de pressuposições, o estabelecimento de ponto de vista, a distinção entre fatos e opiniões e a percepção de tendenciosidade.

Palavras Chave: ensino-aprendizagem, leitura, reflexão.

Abstract

The aim of this workshop was to guide its participants to use some linguistic markers present in texts so that they could develop reflective reading skills. It focused on making inferences, identifying presuppositions, establishing viewpoints, distinguishing facts from opinions, and perceiving bias in texts.

Keywords: *teaching-learning, reading, reflection.*

Introdução

Com a globalização e advento da internet, o acesso a informações tornou-se imensurável. Hoje, obtemos notícias sobre acontecimentos no outro extremo global logo após a ocorrência, acessamos bibliotecas virtuais, que viabilizam pesquisas jamais imaginadas. A produção e divulgação do conhecimento ocorrem em grande velocidade.

O paradigma da sociedade atual reforça o uso constante da informação para construir e compartilhar conhecimentos. Por outro lado, a grande oferta e disponibilidade de informações, tanto impressas como on-line, contribuem para a necessidade de uma seleção mais criteriosa dessas informações.

Em nosso contexto profissional, atuando como professoras de inglês instrumental para fins de leitura de textos acadêmicos, essa questão torna-se mais séria quando levamos em conta a tendência de muitos alunos em considerar o texto publicado como autoridade, isenta de questionamentos ou críticas (Figueiredo, 1994a, 1994b; Holmes, 1996), postura essa que não é compatível com o modelo profissional e acadêmico esperado no século 21, que demanda atitudes flexíveis e criticidade, requisitos necessários para a resolução de problemas no cotidiano.

Quando o texto está em língua estrangeira, é possível evidenciar claramente esse comportamento. No imaginário do aluno, prevalece a falsa concepção de sua incapacidade de avaliar um texto em uma língua sobre a qual ainda não tem sólido domínio lingüístico. Além disso, há ainda sua relutância em avaliar artigos publicados por especialistas em revistas especializadas conforme estudos anteriores (Figueiredo, 1994a, 1994b). O texto acadêmico principalmente tende a ser visto como objetivo, imparcial e inquestionável pelo leitor-aluno.

Consideramos, assim, ser necessário desenvolver atividades/tarefas (Nunan, 2004), visando uma postura mais reflexiva dos alunos ao lerem textos em língua inglesa, isto é, atividades/tarefas que levassem à construção de leitores autônomos e reflexivos, conscientes de seus próprios atos e objetivos de leitura.

Achamos, contudo, pertinente esclarecer que não acreditamos na dicotomia, frequentemente mencionada, entre leitura e leitura crítica. Em nossa opinião, o ato de ler pressupõe reflexão já que a leitura é entendida como um “ato comunicativo, o que implica interação entre o autor e o leitor mediante o texto escrito, processo que se dá dentro de um contexto sócio-histórico” (Corte, 1998:5). Em outras palavras, nessa concepção, a leitura é tanto uma prática individual, na qual o leitor toma decisões, influenciado por diversos fatores, quanto uma prática social, determinada por regras e convenções estabelecidas por uma determinada comunidade. Portanto, ao ler um texto, o leitor deve não só ter domínio de habilidades cognitivas e metacognitivas, mas também ser capaz de perceber os diversos elementos presentes nesse ato comunicativo, via texto escrito, e saber adequar-se ao contexto interacional, participando de forma efetiva para que a compreensão ocorra” (Corte, 1998:27-28).

Levantamos, assim, uma questão central: como auxiliar o leitor-aluno a desenvolver uma postura crítica durante a leitura? O desenvolvimento do pensamento crítico tem sido amplamente estudado (Scott, 1983; Beyer, 1995; Rankin, 1999; entre outros). Entre as diferentes sugestões para seu desenvolvimento, a capacidade de fazer questionamentos aparece com freqüência. Semelhantemente, os autores sugerem que o professor tem um papel fundamental na construção da reflexão.

Aebersold e Field (1997:95) parecem enfocar esse aspecto quando afirmam que "os professores de leitura são responsáveis por auxiliar seus alunos a usarem toda estratégia possível e habilidade disponível durante o ato de ler. Para isso, eles devem conhecer o processo de leitura o máximo possível". Percebemos que o professor também tem um papel reflexivo na medida em que é autônomo e responsável pelas decisões tomadas em sua prática docente.

O professor autônomo é aquele com a capacidade de elaborar seu próprio material didático ou de adaptá-lo conforme as necessidades verificadas em seu contexto específico de atuação. Usamos a definição de Tomlinson (1998:2), que considera a elaboração de material didático como "toda e qualquer atividade ou atitude por parte dos escritores, professores e alunos que suscitem *input* lingüístico, bem como o uso desse *input* para maximizar a probabilidade de interiorização"; em linhas gerais, refere-se a toda informação e experiência que promovem a aprendizagem lingüística.

Dentro dessa visão, destacamos que o processo de ensino-aprendizagem assume "uma natureza dinâmica de interação entre professor, aluno e tarefas", sendo a aprendizagem decorrente das interações vivenciadas. (Williams and Burden, 1997:43).

Usaremos o conceito de tarefa pedagógica de Nunan (2004:4), entendida como todo trabalho desenvolvido em sala de aula que leve os alunos a compreender, manipular, produzir ou interagir com a língua alvo enquanto sua atenção está focalizada no significado em vez da manipulação de formas lingüísticas.

Como base em toda a problemática exposta, nossa oficina teve como objetivo enfocar algumas habilidades de leitura e marcas lingüísticas relativas a elas, que podem levar ao desenvolvimento de uma postura reflexiva. Como segundo objetivo, foi solicitada a leitura de um texto em língua inglesa para que os participantes tivessem a oportunidade de praticar a busca tais marcas e, então, posicionar-se criticamente perante o texto lido.

Desenvolvimento da Oficina

Iniciamos nossa oficina, solicitando aos participantes que lessem um texto em inglês, extraído da revista *Newsweek*, com a finalidade de comentá-lo e avaliá-lo. Em seguida, apresentamos algumas habilidades, que, segundo a literatura consultada (Grellet, 1981; Scott, 1983; Beyer, 1995; Rankin, 1999; entre outros), tendem a favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico. Entre elas, destacamos cinco: o processo de inferência, a percepção de pressuposições, o estabelecimento de ponto de vista, a distinção entre fatos e opiniões e, por último, a percepção de tendenciosidade.

Comentaremos agora cada uma delas. O processo de inferência refere-se ao preenchimento pelo leitor das lacunas presentes no texto. Com base em seu conhecimento prévio, ele percebe informações não dadas explicitamente e tira conclusões plausíveis, a fim de chegar às idéias contidas nas entrelinhas, que contribuem para a construção do sentido do texto. A percepção de pressuposições, por sua vez, diz respeito a suposições assumidas como verdadeiras; geralmente uma idéia previamente apreendida, que não é questionada e faz parte de nosso sistema de valores. Assumimos que nossas crenças são verdadeiras e fazemos uso dessas suposições para interpretar o mundo ao nosso redor (Paul & Elder, s/d).

Para exemplificar, mostramos o seguinte enunciado, extraído de uma placa, afixada em um mercado: *Fiado só amanhã*. Ao ler o aviso, o leitor poderá fazer inferências e perceber algumas pressuposições, tais como: o dono do estabelecimento não vende fiado; ele não quer ser importunado com esse tipo de solicitação; ele, provavelmente, tem recebido a solicitação com muita freqüência, pois resolveu colocar o aviso; as pessoas que freqüentam o estabelecimento não pertencem a uma classe social privilegiada já que tendem a solicitar a compra de mercadorias para pagamento posterior; o estabelecimento é de pequeno porte já que não vemos este tipo de aviso em grandes redes de supermercado ou farmácias; entre outras possíveis.

Para compreender a idéia subentendida na mensagem, há necessidade de perceber a função social da linguagem, isto é, sua função comunicativa. Com o objetivo de elucidar a importância dessa percepção para a construção do sentido do texto, apresentamos aos participantes da oficina um conjunto de diferentes enunciados para que identificassem a função comunicativa. Desejamos mostrar que nem sempre ela aparece de forma explícita. Como ilustração para o presente relato, reproduzimos a fala de uma mãe, dirigida à filha: *Em relação à festa de sua amiga, só tenho uma coisa a dizer: o horário é muito tarde*. Para que a comunicação seja efetiva, a filha terá que compreender que a mãe não está fazendo um comentário sobre a festa, mas sim proibindo seu comparecimento.

Passaremos, a seguir, a discutir a habilidade de estabelecer o ponto de vista durante a leitura. Ponto de vista refere-se à posição da qual uma pessoa faz recortes da realidade, isto é, a posição em que se coloca para observar e avaliar algo (Rankin, 1999:93). Muitos fatores influenciam o ponto de vista, entre eles: idade, sexo, nível sócio-econômico, educação, personalidade, histórico familiar, cultura, crenças, experiências etc. Com o objetivo de identificar um determinado ponto de vista, o leitor deve observar o contexto comunicativo do texto, recuperando o tempo e espaço, a função social de seus participantes, a intenção comunicativa e seus prováveis locais de circulação. Da mesma forma, deve avaliar as escolhas léxico-gramaticais e discursivas feitas pelo autor para identificar seu sistema de valores, que influencia na construção do sentido.

Algumas questões ajudam a estabelecer o ponto de vista, entre elas:

1) Qual é o assunto principal do texto?
2) Qual é a possível função social do autor?
3) Para quem o autor possivelmente escreve?

4) Há marcas no texto que possibilitam perceber seu contexto histórico, isto é, o espaço e tempo em que o texto foi produzido?
5) Qual é a função comunicativa da mensagem?
6) Que aspectos do assunto o autor enfatiza (há repetição da mesma informação)?
7) Que aspectos o autor ignora ou menciona apenas brevemente?
8) Que pressuposições podem ser feitas com base nas informações apresentadas?
9) Que palavras e expressões (aspectos léxico-gramaticais) mostram como o autor se sente ou avalia as informações?
10) Quais são os possíveis locais de circulação do texto?

Com o objetivo de que os participantes sentissem o impacto causado pelas diferentes escolhas lexicais, apresentamos o seguinte texto, solicitando que fizessem a própria escolha:

“Na noite passada, 15 (pessoas - TRABALHADORES - mulheres e crianças - CIDADÃOS) foram (mortas - ASSASSINADAS – massacradas) por (soldados - TERRORISTAS - libertadores) e outras 20 ficaram (feridas - MUTILADAS - desfiguradas). Durante (a luta – O COMBATE - o massacre), dezenas de (edifícios - CASAS - lares) foram destruídos. O território foi (ocupado - LIBERTADO).”

Em seguida, enfocamos a habilidade de distinguir fatos e opiniões presentes nos textos. Fatos são afirmações que podem ser comprovadas. Opiniões referem-se ao julgamento feito pelo autor, aos seus valores e a crenças (Rankin, 1999:94).
O quadro a seguir apresenta algumas marcas lingüísticas que devem ser consideradas para fazer a distinção entre fatos e opiniões.

Fatos	***Opiniões***
• Linguagem denotativa • Objetividade • Uso freqüente de 3ª pessoa • Uso freqüente de verbos no presente e no passado • Uso de estatística • Detalhes específicos que podem ser verificados • Informação em nota de rodapé	• Linguagem Conotativa • Subjetividade • Uso de 1ª pessoa, ex. I think/ we believe etc. • Uso de modalização ou modalizadores discursivos, tais como: should, may, seem, tend, likely, perhaps etc. • Presença de intensificadores e qualificadores, termos que expressam valores, variando em uma escala de bom para péssimo, tais como: finest, worst, • Situações hipotéticas com o uso do “se”.

Por fim, enfocaremos a quinta habilidade: a percepção de tendenciosidade, entendida como a apresentação de uma realidade distorcida, em geral, com apenas um ponto de vista (Beyer, 1995; Rankin, 1999).
Rankin (1999:95) traz algumas sugestões para verificar a presença de tendenciosidade:

1) Identifique o tópico central do texto.
2) Estabeleça os possíveis pontos de vista presentes.
3) Identifique se há apelação ao sentimento e às emoções do leitor, tais como: exageros, estereótipos, opiniões colocadas como fatos etc.
4) Analise os tipos de analogia e metáforas presentes no texto e suas respectivas conotações.
5) Analise a presença exagerada de generalizações. Há muitos marcadores de generalização (all, every, most etc.)? Aparecem frases como: Everybody knows... Nobody could... All people...
6) Verifique o equilíbrio das diferentes informações apresentadas. Até que ponto todos os lados são considerados? Os outros pontos de vista são totalmente explorados? Que informações relevantes são omitidas? Há desequilíbrio na apresentação das informações?
7) Decida se o autor é tendencioso com base nas informações apreendidas. Em caso afirmativo, julgue a extensão da tendenciosidade do autor.

Mostramos o quadro abaixo, que traz resultados de uma pesquisa sobre intenção de votos, para exemplificação de tendenciosidade:

Candidatos	**Respostas Positivas**
José	41%
Paulo	39%
Indecisos	20%

Ao interpretar os dados, podemos construir um texto tendencioso ao afirmar que: *José é o candidato mais popular*, ou ainda: *59% dos eleitores não estão a favor de José*, decorrente de um recorte distorcido da realidade.

Na segunda etapa da oficina, solicitamos aos participantes que relessem o texto selecionado, visando à prática das habilidades apresentadas. Para um melhor gerenciamento da atividade, os participantes foram divididos em pequenos grupos e cada grupo trabalhou com uma habilidade específica, buscando marcas lingüísticas pertinentes no texto.

Foi interessante observar que, nessa segunda leitura, os participantes perceberam informações relevantes que não haviam considerado anteriormente, preenchendo lacunas e posicionando-se de forma mais crítica, percebendo inclusive alguns vieses presentes no texto.

Considerações Finais

Retomamos a questão central da oficina: o professor pode e deve auxiliar o aluno-leitor no processo de aprendizagem de leitura, chamando sua atenção para alguns aspectos relevantes e necessários para uma postura reflexiva.

Embora a oficina tenha enfocado a leitura de um texto em língua inglesa, o conteúdo desenvolvido pode ser aplicado ao processo de leitura em qualquer língua, inclusive em língua materna.

Temos consciência de que a mudança de comportamentos ou de imagens construídas ao longo do tempo leva tempo. A prática constante faz-se necessária para que as habilidades mencionadas sejam desenvolvidas de forma cognitiva e metacognitiva.

Referencias Bibliográficas

AEBERSOLD, J. A. & FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

BEYER, B. K. **Critical Thinking**. New York: McGraw Hill, 1995.

CORTE, A. C. O. **Professor e construção do leitor**: a importância da formação docente em leitura. 1998. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FIGUEIREDO, C. A Critical Reading of Scientific Text. In: Vilson L. Leffa (ed.) **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre-RS: Editora Universidade/ UFRGS, 1994 (a).

FIGUEIREDO, C. A. Aspects of Awareness Raising in Reading Courses. In: Leila Barbara and Mike Scott (eds.) **Reflection in Language Learning**. UK: Multilingual Matters Ltd, 1994 (b).

GRELLET, F. **Developing Reading Skills**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

HOLMES, John Leslie. **Studying in two languages**: study summaries in the classroom. 1996. Doctoral Thesis - Lancaster University, UK.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PAUL, R. & ELDER, L. Critical thinking: distinguishing between inferences and assumptions. (s/d) Disponível em: <www.criticalthinking.org/articles/ct-distinguishing-inferencs.cfm> Capturado em 20/07/08

RANKIN, V. **The thoughtful researcher: teaching the research process to middle school**. Libraries Unlimited, 1999.

SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. **Cadernos PUC 16**, São Paulo: EDUC, 1983.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. **Psychology for Language Teachers: a social constructist approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Design gráfico do livro didático

Graphic design of the school textbook

Nathalia Sá Cavalcante, Mestre em Design, PUC-Rio,
nathalia.sa.cavalcante@gmail.com

Resumo

O artigo busca refletir sobre o lugar do design na leitura, destacando a atuação do design em todo o processo de criação e de produção do livro didático. Trata-se da valorização do design como prática e como pensamento diante dos desafios relacionados à leitura na atualidade.

Palavras Chave: design gráfico, ilustração, livro didático

Abstract

The article aims at reflecting upon the role of design in reading, highlighting the performance of design in the process of creation and production of school textbooks. It involves the value of design as a practice and thought in the challenges related to reading in the world today.

Keywords: *graphic design, illustration, school textbook*

Primeiras palavras: design na leitura

A leitura pode ser potencializada a partir de diversos suportes além do livro propriamente dito. A leitura percorre tanto o universo fabular (texto), assim como, o ambiente icônico (imagens). Assim, a imagem gráfica revela-se como possibilidade de leitura associada ao texto, podendo complementá-lo, suplementá-lo, negá-lo ou prescindir dele. A imagem é capaz de assumir diferentes funções segundo a sua aplicação. Observa-se que algumas mídias além de oferecerem diferentes modos de linguagem, apropriam-se de um complexo jogo de mútuo diálogo entre elas. Experiência que é interpretada pela subjetividade do receptor. A partir desse ponto de vista, é possível refletir sobre um lugar do “design na leitura” (FARBIARZ: 2008).

A idéia de autoria é revisada por Roger Chartier basicamente no que se refere ao universo editorial (CHARTIER:1998). Segundo o pesquisador, diversos agentes atuam como autores no processo de produção editorial e de recepção do livro: escritores, ilustradores, tradutores, revisores, editores, designers, etc. Assim, os autores da realidade da leitura são os agentes mediadores oriundos de diferentes áreas de conhecimento. Podemos, então, estabelecer uma parceria de leitores, editores, designers, produtores gráficos, construindo uma autoria participativa. Trata-se de uma teia estabelecida por uma relação de trocas e de participação conjunta. O livro para existir não precisa apenas do texto mas, de todos os agentes que fazem o objeto.

O design gráfico – texto e imagem – está presente no longo processo de comunicação humana. A imagem pode ser considerada como um elemento de leitura inserido em uma dinâmica interdisciplinar de aquisição de conhecimento e de troca entre criador e público. Por esse viés, designers e ilustradores assumem, de forma consciente, o papel de agentes produtivos da leitura pela via de vários suportes.

Livro: objeto gráfico

O livro é visto na sociedade como uma espécie de um objeto sagrado, ou seja, algo emblemático que representa o saber. O livro didático sofre com esta visão na medida em que é estabelecida uma relação distanciada com o aluno leitor. Em busca de um processo de aproximação, os livros didáticos hoje possuem uma quantidade muito grande de imagens. No entanto as imagens são, muitas vezes, utilizadas de forma gratuita ou sem explorar plenamente a sua potencialidade.

O livro antes de mais nada é um objeto gráfico inserido em um contexto sócio-cultural. Ele possui algum tipo de identidade expressa tanto pelas características relacionadas à forma, assim como, à função. Um dos fatores que caracterizam essa identidade concentra-se no projeto gráfico. Assim, as escolhas e as determinações que serão seguidas ao longo do texto perpassam todas as páginas na tentativa de se estabelecer uma unidade visual. Decisões relacionadas a diagramação do texto, ao uso das imagens, a escolha da tipografia e da relação estabelecida entre texto e imagens são alguns dos aspectos que formam uma “cara” para o objeto livro.

Estrutura do livro

Antes de tudo podemos falar sobre a “embalagem” do livro, ou a sua capa – incluíndo a contracapa e a lombada. Concebida inicialmente como uma proteção ao miolo do livro, a capa funciona, por exemplo, como uma cortina de teatro que anuncia o início de uma peça. Trata-se de um ritual de passagem para uma viagem guiada pelos ventos da leitura.

Em relação à parte interna do livro, podemos dividí-la em três grandes grupos: o pré-textual, o textual e o pós-textual.

A parte pré-textual que antecede o texto propriamente dito contém em geral, a folha de rosto, o falso rosto, os créditos, as dedicatórias, as epígrafes e os agradecimentos.

A parte textual pode ser dividida em capítulos, sub-capítulos ou ter um texto contínuo.

A parte pós-textual engloba todas as informações complementares ao livro tais como apêndice, glossário, anexos, bibliografia, referências, notas, citações, etc.

Atualmente, muitos livros apresentam outras alternativas para esta divisão. Assim, a distribuição das informações torna-se mais flexível e criativa. O padrão estabelecido serve mais como uma referência do que como uma fórmula.

Em relação à questão gráfica ligada ao texto, a escolha tipográfica – o tipo de letra, o tamanho (corpo) – é fundamental tanto pela questão da legibilidade – letras visíveis –, quanto à leiturabilidade – a leitura fluente. Segundo Bringhurst, a escolha tipográfica eficaz é aquela capaz de estar associada a um projeto gráfico “invisível”. Ou seja, quando a leitura é tranqüila e corre como uma barco em um rio de águas calmas, o projeto gráfico – as formas das letras, a relação entre espaços e vazios – torna-se imperceptível. Para o designer esse pode ser o maior desafio e o objetivo para um projeto voltado para a leitura.

Paradigmas Estéticos

O livro acompanhou os movimentos estéticos que marcaram a história da comunicação e da arte humana. O século XX e XXI apresentam muitos aspectos de transformações relativas à linguagem gráfica.

As bases das primeiras escolas de design estão enraizadas no movimento modernista. O conteúdo estético foi construído a partir de transformações sociais e culturas que marcaram os últimos tempos. A crença em um mundo mais igualitário e justo fomentou a busca de um equilíbrio formal com bases na racionalidade. A teoria da *Gestalt*, muito utilizada desde de então, estuda fenômenos da percepção e utiliza alguns conceitos na busca de uma “boa forma”. Trata-se de um ideal de estabilidade, continuidade, harmonia, unicidade e equilíbrio traduzido em escolhas formais com bases na limpeza visual, na geometrização das formas e no requinte minimalista. Um dos “mantras” do modernismo foi o lema “menos é mais”. Assim, o repúdio ao ornamento foi altamente valorizado a partir do pensamento predominante. A forma na sua essência deve, antes de tudo, estar comprometida com a sua funcionalidade.

Em linhas gerais é possível dizer que a pós-modernidade caracteriza-se pela ruptura com os paradigmas modernistas que marcaram fortemente o século vinte. A partir da década de oitenta, apresenta-se a busca de uma nova linguagem de reação a um modelo esgotado e que não encontrou a sua plena implantação na sociedade de consumo e de excessos. As questões estéticas começam a aparecer evocando o desequilíbrio, a tensão, a instabilidade, a falta de compromisso com a legibilidade e, principalmente, a necessidade voraz de expressão. No meio do turbilhão de transformações, a imagem, principalmente a ilustração e a fotomontagem, revelam fôlego diante de tantas inquietações. Cada vez mais as imagens são utilizadas e solicitadas no processo de comunicação e na leitura do mundo.

Um dos grandes desafios apresentados hoje em relação aos livros didáticos encontra-se na necessidade de libertação de certos parâmetros baseados no pensamento racionalista, a fim de incorporar as necessidades de uma nova geração voltada essencialmente para referências imagéticas. É também o momento de tentar buscar uma interação com as novas tecnologias e com as novas formas de comunicação. Assim, um caminho possível de seguir pode ter como norte princípios e objetivos de funcionalidade do livro didático e, ao mesmo tempo, desenvolver uma forma que contemple a explosão de linguagens e expressões da atualidade.

Critérios de escolha de imagens

Em relação aos livros didáticos, os textos possuem uma forte preocupação com a utilização de imagens. O departamento de iconografia das editoras escolhe imagens, consulta a possibilidade de utilização e os direitos autorias. As fotografias e ilustrações podem ser solicitadas também pelo departamento de arte responsável pela edição gráfica dos livros. São utilizadas fotografias e ilustrações – caricatura, colagem, fotomontagens, *cartoons* – já existentes ou elaborados por ilustradores especificamente para os textos dos livros à pedido da editora. Também são usadas reproduções de arte, infográficos, tabelas, e vinhetas.

Uma questão importante em relação as imagens nos livros didáticos diz respeito aos critérios de escolha e da plena utilização segundo a extração do seu potencial. Em primeiro lugar as imagens devem ajudar na compreensão do texto e não apenas ser considerada como um enfeite para aliviar o peso das massas de textos. A imagem não deve existir para distrair ou entreter o leitor aluno. A imagem ajuda em significar, em contar, em reforçar e em despertar significados associados direta ou indiretamente ao texto. Outro aspecto fundamental é que a própria imagem pode gerar conteúdos e conhecimentos. É possível por essa via, fortalecer a função e o sentido da imagem no contexto do livro e em relação ao seu conteúdo. Por exemplo, a utilização de reproduções de obras de arte associadas ao texto poético pode ser mais explorada ao associar questões estéticas ligadas à história da arte. Muitas informações sociais e culturais são extraídas sobre o momento na qual a obra está inserida.

Uma área bastante utilizada para acompanhar textos de livros didáticos é a ilustração. Trata-se de um prática que possui muitas possibilidades. Ela é feita

sob encomenda para acompanhar um determinado conteúdo. Ela pode elucidar, complementar e até sugerir uma narrativa em paralelo ao texto. Muitas são as possibilidades que um desenho pode abrir para a construção de sentidos. A relação entre texto e imagem é um dos aspectos mais ricos no livro didático e que merece ser investigado e explorado em toda a sua potencialidade.

O termo ilustração é descrito no Dicionário Novo Aurélio como *"imagem ou figura de qualquer natureza, com que se orna ou elucida o texto dos livros, folhetos e periódicos"*. A definição destaca o sentido de subordinação da imagem pelo texto. No entanto, a ilustração pode ser autônoma e, também equilibrada no sentido de complementar as informações narrativas, como no caso da ilustração revelando outras qualidades de uma composição e afirmando que, mesmo como "enfeite", a imagem conta um pouco de sua época, de sua técnica, de suas escolhas formais. O ornamento revela elementos estéticos e perceptivos precisam ser lidos.

Tanto o olhar como a leitura em relação as imagens estão em permanente processo de transformação na atualidade. As imagens vêem utilizando múltiplas formas para a produção de sentido das coisas. Assim, as imagens possuem cada vez mais espaço no mundo diante de tantos avanços tecnológicos. É importante que seja pensada a qualidade dessas imagens na medida em que a quantidade pode inicialmente despertar um encantamento. A qualidade alerta para o desencadeamento de uma reflexão critica. Muitas vezes a profusão excessiva de imagens impede uma relação mais profunda com o seu conteúdo. A ilustração afirmar-se, cada vez mais, como uma área capaz de tocar a imaginação assim como outras possibilidades de entendimento por parte dos observadores. Os desenhos podem amplificar uma dimensão paralela quando associados as palavras. Eles podem sugerir uma narrativa simultânea ao texto. As narrativas visuais apresentam algumas lacunas que podem ser preenchidas pelo leitor-observador.

Enfim, o papel da ilustração abriga o encontro do ornamento e da descrição. Ilustrar é diferente de traduzir. Trata-se da construção de uma narrativa visual, paralela ao texto. A imagem possibilita uma leitura pela interpretação e pela valorização da expressão. A ilustração ao encontrar-se com o texto possibilita o estabelecendo de um dialogo dinâmico. A imagem pode desempenhar diversas funções em relação ao seu campo de ação. Ela pode ser representativa quando está ligada a realidade; pode ser descritiva; pode narrar pela caracterização de personagens e de seus tempos, fazendo, em seu percurso, com que a imagem simbólica caminhe em parceria com a expressão (CAVALCANTE:2008).

Considerações finais

Esse último tópico do artigo não é exatamente uma parte de conclusões mas sim uma abertura para indagações e para reflexões. Em primeiro lugar existe uma necessidade significativa de se pensar sobre o papel do design (gráfico) na construção do livro didático. Não apenas no que diz respeito as questões de ordem formal mas também em relação as escolhas que criam um diálogo entre forma, função e recepção.

Um dos pontos principais a ser analisado concentra-se no leitor. Para que haja uma aproximação com as práticas de leituras contemporâneas é preciso ouvir esse leitor por meio, por exemplo, de experimentações. Para a realização de uma prática de troca faz-se necessário um certo despojamento dos conceitos adquiridos e uma capacidade de abertura para exercitar a alteridade.

Outro ponto a ser pensado diz respeito ao próprio processo de construção do livro didático. Na maioria das vezes a pressão do tempo e alguns limites operacionais promovem um processo de divisão de trabalho sem integração entre as partes. Mesmo que o objetivo seja estabelecer uma relação entre as partes realizadas pelos agentes de realização do livro, muitas vezes, o que ocorre é uma espécie de colagem com muitas informações variadas. O seu caráter fragmentado reflete-se no objeto propriamente dito.

O livro didático precisa de uma maior participação de designers e ilustradores no seu processo de construção desde a sua concepção até a sua produção. Assim, a idéia de co-autoria relatada por Chartier poderá abrir inúmeras portas e janelas para o aprendizado e para a construção de uma reflexão critica a partir de uma maneira oxigenada de ler e de ver o mundo.

Referências

ARAÚJO, E. **A construção do livro**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1986

AUMONT, J. **A Imagem**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1995

BRINGHURST, R. **Fundamentos do estilo tipográfico**. São Paulo: COSAC NAIFY, 2005.

CHARTIER, R. **A Aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

__________ (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DONDIS, A. D. **A Sintaxe da linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FARBIARZ, J. (org.). Ler o Mundo. In: **Os Lugares do Design na Leitura**. Teresópolis: Novas Idéias, 2008.

FARBIARZ, J. (org.). CAVALCANTE, N. Linguagens das figuras, figuras de linguagem ou conversando sobre ilustração. In: **Os Lugares do Design na Leitura**. Teresópolis: Novas Idéias, 2008.

Dispositivos móveis na educação

Mobile devices in education

Guilherme Xavier, Mestre em Design, PUC-Rio
guilhermexavier@br.inter.net

Gabriel Batista, Mestrando em Design, PUC-Rio
gabiru.design@gmail.com

Natalia Pavanelli, Bacharelanda em Design, PUC-Rio
nataliapavanelli@gmail.com

Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar o cenário atual das aplicações sociais dos dispositivos móveis de comunicação e promover propostas de investigação para o uso de celualres como dispositivos de apoio ao ensino-aprendizagem.

Palavras Chave: tecnologia, educação, dispositivos móveis

Abstract

The article aims to present the current scenario of social applications of mobile devices for communication and promote research proposals for the use of cell phones as devices capable to support teaching and learning.

***Keywords**: technology, education, mobile devices*

Das tecnologias vindouras

O que se concebe para os próximos anos será uma cada vez maior aproximação entre diferentes dispositivos eletrônicos e suas funções específicas. O que se entende por “convergência midiática” é portanto a agregação final: o fato de se poder usufruir determinada tecnologia de comunicação e comunhão independente do suporte originalmente proposto para ela. É a criação de uma infra-estrutura comum e partilhada que visa à integração entre produtos e serviços convenientes a informação.

Em termos simples, o *graal* francamente buscado pelos engenheiros e designers de interface é a padronização entre os códigos de construção e manutenção da informação pela forma. Uma vez que os mesmos passam agora obrigatoriamente pela porteira digital, conquistas profundas foram feitas no território até então inóspito para os leigos. Já é possível participar ativamente de uma nova sociedade que busca não somente o consumo, mas a troca. O que antes seria um impedimento técnico, atualmente é uma condição *sine qua non*. O digital requer uma parcela de nossa atenção que o analógico não considerava. Se outrora éramos convidados a pedir uma chamada de longa distância a uma telefonista simpática, hoje somos forçados a digitar meio milheiro de números para que em DTMF possamos alcançar (ou não, como na maioria dos infelizes casos) um gerente de banco ou responsável por determinado serviço não satisfeito. Com a tecnologia, além dos benefícios óbvios por ela trazidos, somos apresentados a uma nova pletora de problemas que precisam ser considerados e eliminados.

Explicando melhor a relação entre o analógico e o digital, salientamos que são processos mais do que distintos: são relevantemente antagônicos não apenas em sua consideração existencial mas também participada. Entende-se por um processo analógico, aquele que se verifica durante o próprio processo de ocorrência, contínuo, podendo ser compreendido mesmo em sua parcela mais fragmentada. É suave e sutil, podendo se apresentar desvanecido sem contudo perder sua autonomia. Era assim com a televisão analógica: o sinal poderia ser mal recebido pela antena pendurada no telhado, a mocinha da novela poderia aparecer duplicada com seu próprio fantasma, mas a imagem era reconhecível e atendida. Níveis progressivos de qualidade poderiam ser considerados em diferentes momentos de ajuste. De outro modo, no processo digital de codificação, transmissão e decodificação, a situação é mais obtusa: ou a imagem é recebida como um todo por pacotes de zeros e uns para assim atingir o circuito, ou ao invés de chuviscos característicos teríamos a ausência completa do sinal. O benefício do processo é justamente esse preceito de qualidade. Ou a imagem da mocinha, perfeita em cada poro e ruga nos atinge idêntica a sua elaboração inicial, ou não atinge por defeito no fluxo de dados.

O termo fluxo de dados no ambiente analógico pode ser percebido metaforicamente como um rio: ou se o acompanha ou se aguarda a margem. Em par, no momento digital, o mesmo fluxo se aproximaria de um lago represado e alimentado por muitos e muitos rios, que o enchem em benefício de alguma estratégia. Dada a condição codificada do digital, o que antes seria um fluxo constante passa a ser um fluxo medido, e portanto, orientado. Com isso, a

orientação perde seu caráter unívoco e ganha uma platina dialógica. Receptores são promovidos também a emissores, bastando para isso a conveniência de novos códigos e dispositivos. A democratização da comunicação em massa, já madura com a Internet, é convidada por outras mídias até então compreendidas como "frias", nas palavras de Marshall McLuhan. Para que isso pudesse acontecer, toda a estrutura de produção precisou (e ainda precisa em alguns casos) ser revista. O impacto não é pequeno, convém notar. Só no caso da televisão em sua produção e emissão, é ruir pilares que hoje completam 59 anos, desde a primeira transmissão por Chateubriand em 1955. De lá para cá a sistematização e cristalização dos procedimentos necessários para gerência de um mercado poderoso fazem com que alguma novidades sejam vistas com receio. Um primeiro susto com a promiscuidade de seus notórios anunciantes com a Internet no final da década de 1990 (salvos pelo subseqüente estouro da "bolha") revelou, finalmente, um concorrente à altura. Depois de vencer o rádio pela atenção do público (tanto que o termo "audiência" ficou como resíduo), acreditava-se que o reinado nos lares brasileiros seria inabalável. E hoje vemos que não é... Há uma nova guerra por audiência no ar, um embate titânico movimentando bilhões de dólares. Não apenas entre emissoras e produtoras em passagem do analógico para o digital, competindo entre si e com o conteúdo inexoravelmente digital da WWW, mas também entre empresas de telefonia que entram na arena manifesta. A convergência midiática parece, portanto, como um Tratado de Genebra, bem vinda e disposta a traçar novas distribuições territoriais.

Em termos de telefonia, as conquistas nacionais recentes foram mais abruptas. Desde a instalação das bases operacionais no país ainda imperial de 1879 à chegada da telefonia móvel pela extinta TELERJ de 1990, temos mais de um século. Mas da instauração da tecnologia analógica dos celulares de primeira geração (1G) aos últimos e multimidiáticos recursos digitais da terceira geração (3G), não se passaram mais que 14 anos. Antes de se tornar debutante, o aparelho celular chegou ao número massivo de 65,605 milhões de unidades em uso[1]. Quatro anos depois, até os fogos do reveillon passado, eram 141 milhões de unidades em uso segundo dados de empresas especializadas[2]. Tamanha capacitação não tem precedentes em nenhuma outra plataforma de comunicação. Mesmo o computador pessoal, tão celebrado e repleto de recursos, está presente no Brasil em cerca de 40 milhões de unidades[3]. Há portanto três celulares e meio tocando e enviando mensagens SMS para cada computador ligado, que curiosamente reflete o número aproximado de

---

[1] Conforme salientado em matéria disponível em: <http://www.triangulomineiro.com/noticia.aspx?catNot=55&id=6479&nomeCatNot=Atualidades>

[2] Conforme dados disponíveis no Portal UOL: <http://idgnow.uol.com.br/telecom/2008/01/23/brasil-tera-141-milhoes-de-celulares-em-2008-preve-teleco/>

[3] Conforme matéria do no caderno de tecnologia do Portal Terra em:

<http://tecnologia.terra.com.br/interna/0,,OI1666664-EI4803,00.html>

internautas brasileiros: 41 milhões em junho de 2008[4]. Apenas 22,5% da população. E computadores de uso empresarial e domésticos estão por perto no país desde 1980, ou seja, com dez anos de vantagem. Mesmo que a Internet tenha se estabelecido para o público apenas em 1992, é notório que os investimentos em telecomunicação móvel suplantaram em muito os realizados em computação empresarial e doméstica. Em países populosos como China e Japão, as relações são ainda mais extraordinárias.

O agregador de múltiplas funções

O que entendemos como computador pessoal é um conceito indevido, embora quisto e até certo ponto conquistado. O verdadeiro computador pessoal, atualmente, é o telefone celular. Em diversas residências, dados investimentos particulares que giram em torno dos R$1.500,00 financiados pelas lojas de eletrodomésticos, é possível dispor de um computador de razoável performance, suficiente para expectativas de entretenimento e estudo. E antes que alguém se assuste com o fato se comparados aos valores de cinco anos atrás, salientamos que a entrada do país no rol das economias estáveis e a desvalorização crescente da moeda americana criaram um cenário propício não apenas para a importação de peças como para o incentivo ao uso. Com o fim da reserva de mercado durante o satisfatoriamente breve governo Collor, e embora o setor empresarial nacional tenha experimentado depreciação e revisão institucional, a possibilidade de facilitação de importações criou comparativos e aqueceu a concorrência. O momento permitiu assim o início da informática empresarial e doméstica no país em consideração massiva e não apenas como curiosidade de um ou outro abastado.

Como salientado, o computador pessoal não é estritamente pessoal: ele partilhado por uma família. E embora haja o dispêndio com múltiplos aparelhos televisores (totalizando 162,9 milhões de aparelhos sintonizados em futebol, jornal e novela[5], com o computador isso não se verifica. Tal qual liquidificador, batedeira, fogão e geladeira, apenas um computador mostra-se suficiente. O que não se verifica com o aparelho de telefone celular. Salvo raríssimas exceções, cada indivíduo possui o seu, intransferível. Mesmo nas camadas de menor poder aquisitivo, a percepção do dispositivo como mediador particular entre diálogos é facilmente percebida. Tanto que o fato de um mesmo indivíduo apresentar diversos aparelhos o aproxima do número de televisores adquiridos, o que enfatiza a relação de afeto estatutário que o mesmo alcançou socialmente.

Em 1950, um aparelho de televisão custava algo em torno de Cr$9.000,00 (nove mil cruzeiros, para quem não lembra do sinal, ou seja, três vez mais que uma vitrola). Logo, apenas os mais ricos poderiam dispor de um aparelho. Rapidamente o aparelho ficou associado ao poder aquisitivo de o tê-lo. Um ano depois da instalação da televisão no país, em uma São Paulo com 3,5 milhões de

---

[4] Conforme matéria do Jornal Folha de São Paulo disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u416776.shtml>

[5] Maiores detalhes em:
<http://www.pnud.org.br/saneamento/reportagens/index.php?id01=2635&lay=san>

habitantes, apenas 375 televisores existiam[6]. Em 1990, uma linha de celular custava mais de atuais R$1.000,00. Visto inicialmente como supérfluo ou brinquedo de rico, mostrou-se útil e hoje pode ser obtido gratuitamente como brinde pela certeza da conta paga. Associado ao status da posse de um aparato de complexidade praticamente alienígena, o custo diluído em milhões de aparelhos permite que a participação tecnológica. Assim como o ocidente de meados do século XX inspirava-se no avião a jato em seus materiais e formas, fruto do seu tempo histórico, hoje somos embevecidos por iPhones e iPods, que aglomerados são propósito consciente das novas participações que ajustam em um mesmo corpo múltiplas funções.

O uso do celular não se restringe ao seu propósito original. O próprio termo "telefone móvel" já cai por terra assim como "microcomputador pessoal" não respeita mais sua concepção aplicativa e público final. Como forma de diferenciar o produto de sua concorrência tenaz, as empresas responsáveis por sua construção encheram-no de possibilidades outras que não o mero *alô-alô* a que foi destinado como desdobramento do telefone fixo. (O próprio termo "telefone fixo" está com os dias contados, bem como todos os cabos telefônicos que os alimentam de pulsos elétricos). Em virtude do processo de miniaturização de seus componentes, os aparelhos receberam uma constelação de subsistemas que traduzem-no o que normalmente seria considerado um PDA, ou *Personal Digital Assistant*, dispositivo inaugurado pelo CASIO PF-3000 em 1983 como substituto das analógicas agendas telefônicas de papel, calendários, bloquinho de anotações, relógio, despertador, calculadoras, enfim, tudo o que normalmente o moderno homem de negócios carregaria balançando em sua pasta 007. Com sua evolução paralela aos celulares e computadores *notebook*, os PDA (também chamados *Palms* em homenagem ao *Palm Top* original, marca esposada pelos seus entusiastas) conveniaram a possibilidade da mobilidade suprema com a computação, uma vez que seus softwares se tornaram também mais profundos. Objetivos alcançados mediante o entendimento do que é um assistente pessoal, um PDA original de um período anterior ao florescer da telefonia móvel, no entanto, não é tão versátil como um *notebook* em termos de performance. O *notebook* de então, salvo sua mobilidade e eficiência de consumo elétrico (algo em torno de três horas de autonomia, suficiente para alguns trabalhos), não é tão versátil como um computador em termos de operacionalidade remota, que por sua vez perde feio para um PDA em termos de mobilidade. O celular, correndo paralelamente, conseguiu aproximar-se do PDA e do *notebook* em mobilidade e do computador em conectividade. E para ele migraram muitas outras funções. Pensando no dispositivo não mais como um telefone mas como um PDA aperfeiçoado, fazem cumpridas as premissas de Bill Gates sobre a tecnologia computacional do século XXI: na década de 1980 ele preconizou que haveria um computador em cada residência em um espectro de dez anos, o que se verificou. Na década de 1990 ele preconizou que também em dez anos haveria um computador em cada mão, o que também se verificou, exceto pelo fato do aparelho ficar mais tempo próximo da cabeça, mais exatamente diante do ouvido. Diz-se que há mais capacidade de processamento

---

[6] Detalhes da entrada da TV no cotidiano nacional podem ser consultados em: <http://www.camarabrasileira.com/tv.htm>

em um único celular do que o que a NASA dispunha como necessário para mandar o homem à Lua e trazê-lo de volta. E sumaria e conscientemente, descarta-se esse potencial.

Do sub uso de suas ferramentas

Quem até bem pouco tempo atrás possuía o patrimônio de um vídeo-cassete compreende uma questão de projeto que se tornou notória quando a tecnologia passou a pendurar diversas ferramentas conjuntamente em um mesmo dispositivo. O que era confabulado entre os projetistas como sendo recurso, mostrou-se pináculo de uma cultura ao obsoletismo. Em inglês o termo "feature freak" sintetiza a prerrogativa comercial de transformar qualquer produto em uma árvore de natal apinhada de capacidades. O usuário, por sua vez, ignora solenemente boa parte das disposições adicionais. E não os podemos culpar pela decepção de pagar a mais por um produto: nenhuma das tais funções lhes diziam respeito além daquela pela qual o aparelho foi comprado em primeiro lugar.

Desse modo é comum (ainda que na raridade de se encontrar ainda um vídeo-cassete funcionando a olhos vistos) depararmo-nos com um display piscando "00:00" no setor que deveria compreender um relógio. O relógio, intrinsecamente envolvido pelo dispositivo de gravação agendada pelo mecanismo, quando não o fazendo, figuraria como um marcador de tempo. Mas ajustar o dito relógio não é tarefa das mais fáceis, ou demanda um tempo que poucos tem a pachorra de perder, o que justifica deixá-lo exatamente como está: inócuo. Não há necessidade de um relógio se muitos outros (aliás objetivamente pensados como tal) já se encontram na casa. Pois além dos ostentados nas paredes ainda temos o que acompanha o forno de microondas, o do rádio relógio, o da TV (quando ligada) e em alguns casos, o presente no aparelho de som. Como atualmente a maioria dos aparelhos tocadores de DVD não permitem gravação, não dispõe de relógio. Em contrapartida, tocam também arquivos MP3, mostram fotos e também vídeos outros que não os presentes no disco versátil. Foi-se o tempo que as coisas faziam unicamente aquilo que lhes fora denominado. Mesmo a geladeira já conta com acesso a Internet e se conecta com o supermercado na falta de algum alimento. Embora pareça ficção científica, toda nossa casa interligada por uma rede elétrica em breve estará interligada por uma rede informativa.

O celular, fruto do mesmo pensamento agregador, conta com suas obsolescências, de maneira ainda mais radical. Não há escolha, caso eu não se apeteça um dispositivo com tantas funções. Posso ainda adquirir uma cafeteira que só faça café ou mesmo uma vitrola que apenas toque meus velhos discos de vinil, mas os dispositivos móveis apresentam novos e irreversíveis modelos multifuncionais a cada mês, em um surto tecnológico que explica parte de sua acessibilidade: o interesse torna sua produção mais competitiva. Mesmo havendo uma espiral de participação social que vai da novidade máxima a tecnologia mais primeva em simultâneo, vemos que o descarte do aparelho é mais notório que o de outro dispositivo semelhante. Mesmo a informática, que experimenta saltos qualitativos a cada quatro anos, não encontra par na

renovação dos dispositivos. Há um mercado paralelo para que os modelos usados atinjam novos donos, que por sua vez, doarão seus aparelhos a outros indivíduos. Daí a percepção de que a tecnologia aproxima as classes sociais em um mesmo patamar de relacionamento. Caso contrário, basta esperar alguns meses.

As ferramentas agregadas aos celulares, dizem respeito a sua condição personalista, como dito acima, fazendo deste uma espécie de confidente. No entanto, ao se aproximar da expectativa computacional, novas ferramentas se mostraram necessárias. A exemplo da conectividade recente de *notebooks* e PDAs, os celulares se viram também esposados da ubiqüidade da Internet pela navegação WAP, ou *Wireless Application Protocol*. Assim, o celular que até então encaminhava mensagens por uma ferramenta interna, poderia contar com ferramentas externas para a mesma função. Ou melhor: poderiam se conectar a *sites* com potencialidade de envio de *e-mails*, permitindo a não cobrança de SMS (mesmo que às custas do pagamento da transferência de dados pelo WAP). Em tempo: embora conte com milhões de usuários, o envio de dados entre celulares é ainda mais caro que o envio de dados entre o telescópio Hubble e a NASA[7]. Na verdade, quatro vezes e meio mais caro, o que nos faz pensar que antes de novas ferramentas, os celulares precisam contar com novos serviços.

A relação dicotômica entre ferramentas e serviços

Antes de prosseguir convém diferirmos ferramentas de serviços. A palavra "ferramenta", aliás, pode ser responsável por uma compreensão inexata de que há uma relação, pois do contrário de um canivete suíço, os celulares como dispositivos não contam com extensões práticas em sua estrutura (salvo espelhos, lanternas e entradas para fones de ouvido, o que não é do mister dessa proposta analítica). Todas as suas ferramentas estão encarceradas digitalmente nos componentes que o resumem como uma espécie de "tocador de interfaces", o que os distanciam em muito dos telefones domésticos. Doravante consideraremos um celular como um sistema complexo e não mais apenas como um aparelho: assim compreenderemos melhor por que as ferramentas devem ser acompanhadas por serviços, e ao mais isoladas como suficiências de si mesmas.

Normalmente, o sistema conta, em consonância com seu modelo, de instrumentos de otimização de uso que chamamos ferramentas. Evolutivamente, as agregações de tais ferramentas, como subsistemas, visavam dar ao modelo competitividade comercial, além de justificaram seu preço final de aquisição. Quanto mais ou melhores ferramentas, mais caros os aparelhos. No entanto, uma vez enclausuradas no aparelho, as ferramentas não se diferenciavam em função, apenas em uso. Uma calculadora é uma ferramenta de realização de cálculos simples e dificilmente fará coisas além. Para isso, ela deveria se transformar em um software de produção de planilhas eletrônicas (de outro modo ocupando mais espaço de memória do dispositivo e atabalhoando o que

---

[7]Conforme matéria inglesa disponível em: <http://www2.le.ac.uk/ebulletin/news/press-releases/2000-2009/2008/05/nparticle.2008-05-12.4476906328>

seriam rápidas verificações matemáticas). Se a indiferenciação se estabelece, novas competitividades se mostram necessárias. Fotografia digital se tornou, como rádio e capacidade de reprodução de arquivos MP3, sinônimo de diferenciação entre dispositivos. Mesmo não havendo cabos inclusos ou outro procedimento que fizessem a passagem de fotos e músicas do celular ao computador e vice-versa, tais dispositivos eram preferidos. Muitos de seus usuários, sequer dispunham de computador, o que enfatiza o caráter estatutário da situação ferramental atrelada preço do produto.

Além de apresentar ferramentas básicas, o sistema deve ser capaz de lidar com a flexibilidade do código nele protocolado, além de beneficiar-se de um acesso permitido mediante contratação mensal. Eis o motivo de alguns dispositivos custarem atualmente tão pouco: no final das contas, a operadora é responsável por parte de seu financiamento com a certeza do oferecimento de sub-serviços abaixo do serviço principal, que é a permissão do *alô-alô*. Assim sendo, mesmo que o dispositivo seja dotado de inúmeras ferramentas, seu uso é confiado ao serviço que permite. Por exemplo, uma ferramenta de criação, envio e recepção de mensagens de texto está embutida no preço original, e ainda assim, o seu usuário será tarifado pelo serviço de envio das mesmas. Não nos assustemos: os correios fazem a mesmíssima coisa desde tempos imemoriais. Além do envio da mensagem pela qual pagamos, é necessária a compra do envelope que a protegerá.

Mas quais são esses novos “envelopes” que nos dispositivos não os podemos perceber tangivelmente? A virtualidade do processo nos permite reflexões e o momento de observar as mudanças: uma vez comprado o dispositivo, a operadora ignora seu uso além do *alô-alô* que ela pode monitorar. Nada impede que alguém compre um sistema para usá-lo como calculadora, cronômetro ou máquina fotográfica apenas. Afinal, essas e outras ferramentas existem unicamente como aplicações de arquivos presentes no aparelho e na melhor das projeções podem ser adquiridas por *downloads* de portais de relacionamento com o cliente, mediante tarifas muito baixas se comparadas com softwares de igual função para outros sistemas como computadores e PDAs. E exatamente esse pensamento que percorreu as operadoras no entendimento de onde viriam seus dividendos, aqueles que a telefonia fixa jamais consegui alcançar: viriam da possibilidade de lucrar com softwares a serem instalados e não apenas do fornecimento de acesso. Parecia um mercado promissor: mesmo micro-tarifando *downloads* em centavos, a base de usuários que estatisticamente fariam uso dos arquivos seria ainda imensa... No entanto, a possibilidade de aquisição dos mesmos aplicativos de terceiros (pagando por eles ou não) sugeriu cautela em se investir apenas nesse aspecto da telefonia móvel. Ferramentas, no mercado são muitas. Serviços, por outro lado, são restritos pois dependem de estrutura de revisão constante. É a diferença da flecha para a espada.

De volta a sua condição original, a prestação de serviços se mostra uma realidade de capitalização mais duradoura, pois fideliza o cliente interessado. Como vimos anteriormente, o envio de mensagens de texto, o SMS, corresponde a um belo quinhão da receita das operadoras. Façamos uma conta simples multiplicando centavos pelo número de usuários e teremos milhões ao final do mês. O mesmo pensamento pode ser aplicado às ferramentas, mas apenas uma

única vez. No caso dos serviços, os ganhos têm a duração do contrato. Pois isso as operadoras brigam por contratos e não por compradores. Se ferramentas podem ser adquiridas e instaladas de *sites* que não os da operadora, os serviços por ela disponíveis não. Qualquer novidade pode ser convertida em serviços e por conseguinte, cobrado. Cobra-se duplamente por interurbanos, cobra-se por chamadas recebidas, cobra-se por salvaguardar agendas em servidores, cobra-se por avisar que alguém ligou quando o telefone estava desligado... Teria sido esse o mundo perfeito para as operadoras, não fosse a convergência midiática ser um jogo de muitos participantes...

A tecnologia de Voz sobre IP, ou Voip, mudou radicalmente a noção do celular como único dispositivo capaz de realizar *alô-alô* de modo portátil. Se a voz digitalizada pode ser codificada e enviada entre pontos específicos, softwares gratuitos podem realizar a mesma função. Dotando PDAs com tais softwares e acesso a Internet, temos um telefone móvel que dispensa uso de operadoras. Como foi necessários rever as ferramentas, será necessário rever os serviços, pois quase todos podem ser emulados por meio dos softwares.

Em um mundo pluralizado e cada vez mais conectado, a noção de “ferramenta gratuita municiando serviço pago” parece uma vertente atrativa. A Internet se estabeleceu exatamente da mesma forma e em breve apresentará seu bilhonésimo usuário. Não é de se estranhar que na convergência digital, as soluções sejam partilhadas, uma vez que as tecnologias se aproximam tanto umas das outras. O iPhone, novidade da Apple lançado em 2007 é visto como um precursor da mutabilidade esperada para os dispositivos de telefonia móveis. Não mais baseado majoritariamente em interfaces físicas (dispondo quase apenas de uma tela sensível a múltiplos toques e um botão para ligar e desligar), o dispositivo agrega ferramentas que podem ser adquiridas o produzidas por *kits* de programação distribuídos gratuitamente pela empresa de Steve Jobs. A unificação de ferramentas demanda produção de ferramentas, e a abertura do conhecimento para produzi-las é uma necessidade.

Enquanto isso, propostas de usos dessas ferramentas gerando serviços para fins de colaboração múltipla como previsto para a Internet do futuro, se delineiam. E sobre esse ponto fundamental, o uso de ferramentas e serviços para o ensino-aprendizagem, falaremos a seguir.

Reflexão sobre aplicação de dispositivos móveis como instrumento de uso didático

Com a multifuncionalidade que o dispositivo móvel vem adquirindo nos últimos anos, as empresas já não se restringem a pensar apenas no design do aparelho físico. O que antes era um simples telefone móvel, hoje se tornou um objeto com diversas funções e serviços. Com isso, as empresas se voltaram para o desenvolvimento de novos aparelhos e novos aplicativos que os acompanhe para melhor atender os consumidores que a cada instante transformam o dispositivo móvel em um aparelho mais presente no cotidiano.

Diversos aplicativos vêm sendo desenvolvidos, com as mais variadas intenções. Assim sendo, já existe um pensamento objetivo voltado para seu uso na Educação. A didática já se aplica a muitos jogos, tais como Jogos Didáticos,

um CD desenvolvido pela Virtuos, o que permite uma nova abertura para o mundo do dispositivo móvel.

Segundo uma pesquisa feita por Marcus Tadeu de Souza, os jogos eletrônicos conquistaram um extenso espaço no cotidiano de crianças, jovens e adultos, já que movimentaram em 2005, mais de US$ 27 bilhões. Isso ocorre porque o jogo, segundo Johan Huizinga (2001), possui características atrativas para o ser humano, como a liberdade da ação que apresenta e a fuga da realidade que promove. Assim sendo, tal como a máquina fotográfica e o MP3 *player* se fundiram com o telefone celular, é viável torná-lo um dispositivo apto a receber jogos eletrônicos, criando-se um contexto para inserir atividades didáticas, a fim de contribuir para o aprendizado. Mesmo com diversos novos consoles e jogos sendo lançados a cada ano, incluindo portáteis como o Nintendo DS e Sony PSP, há ainda espaço para dispositivos de telefonia móvel, na sua popular constância juvenil. O fato não pode sofrer a ignorância e reação de mestres, mas a sua inteligente co-optação para outros benefícios.

Para isso, designers e educadores precisam se empenhar em encontrar alternativas viáveis para novas e interessantes aplicações para os aparelhos. Tornar o jogo eletrônico atrativo e ao mesmo tempo capaz de proporcionar conhecimento, é uma tarefa árdua, mas que uma parceria entre pensadores das formas e das interfaces e promotores de conhecimento formal viriam a realizar. Afinal, aplicar a um objeto do cotidiano um serviço que proporciona conteúdo didático de modo absorvente pode ser de grande ajuda para a Educação em países em desenvolvimento e cuja base tecnológica está associada a sua representação social de ampla difusão.

Neste novo contexto, empresas como a Nokia já ampliam sua área de pesquisa por meio de projetos internacionais de prospecção de idéias. A preocupação com a variedade e variabilidade de aplicativos e serviços se torna cada mais um diferencial no mercado, pois consumidores buscam na inovação de aparelhos e seus recursos processos que atendam às demandas comunicativas e informativas do cotidiano. Em 2007, a empresa, procurou a PUC-Rio para uma parceria e em conjunto com o Departamento de Artes e Design, realizou uma etapa do projeto denominado *Only Planet*, no qual outros países também colaboraram simultaneamente[8]. Durante a realização da proposta, alunos do curso de design pesquisaram sobre a cultura de seu próprio país a fim de listar algumas das necessidades identificáveis no cotidiano da sua sociedade. A partir do levantamento de dados, os alunos criariam projetos cujo intento era suprir tais necessidades, de maneira criativa, fazendo uso de um aplicativo/serviço voltado para os dispositivos móvelis da empresa.

Entre os projetos, houve um realizado por estudantes chineses, direcionado ao universo didático de idiomas. À exemplo da China, uma das grandes demandas do país é o domínio da língua inglesa (por ser o idioma franco entre as relações comerciais e sociais do mundo atual). Com isso em mente, estudantes fizeram o projeto de uma aplicação de curso de idioma por intermédio de um jogo eletrônico. A proposta era a realização de um jogo *multiplayer* em que a rede de contatos do usuário pudesse acessar o sistema para competição ou cooperaração de seus participantes.

---

[8] Para outros detalhes do projeto, consulte: < http://onlyplanet.nokia.com>

Assim observando, o foco de projetos para dispositivos móveis voltados para a didática apresenta grande potencial. A enorme base de usuários e as facilidades operacionais dos aparelhos convidam a empreendimentos inusitados e ao mesmo tempo muito necessários. Propostas como o OLPC (*One Laptop per Child*), embora louváveis por diluir tecnologia entre as camadas mais necessitadas de democratização digital, esbarram prioritariamente na subvenção de grandes somas de dinheiro para compra de equipamentos e treinamento de professores. Enquanto isso, os celulares presentes nas salas de aula apenas tocam...

Referências:

HANSON, Matt. **The End of Celluloid: Film futures in the digital age.** RotoVision, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora Perspectiva: São Paulo, 2001.

ROSA, Jorge Martins. No reino da ilusão: A experiência lúdica das novas tecnologias. Vega, 2000.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

SENA, Gildeon e MOURA, Juliana. **Jogos eletrônicos e Educação: Novas formas de aprender.** In: Game Cultura. Disponível em: Game Cultura <http://www.gamecultura.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=438&Itemid=9>. Acessado em 01/11/2008.

TAVARES, Marcus Tadeu de Souza. **Jogos eletrônicos: educação e Mídia.** In: Comunidades Virtuais. Disponível em:<www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/trabalhos/marcostavares.pdf Acessado em 05/10/2008.

TURKLE, Sherry. **Life on the Screen.** New York: Touchstone Book. 1995.

Ensino de gêneros do ‘agrupamento argumentar’ nas aulas de português como segunda língua, na escola indígena Tapirapé: uma proposta em construção

Teaching argumentative genres in Portuguese, in second language classes, to Tapirapé indigenous people

Maria Gorete Neto, Doutoranda PPGLA, IEL, UNICAMP
mariagorete_neto@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo discute a adoção do ensino de gêneros por agrupamento no contexto de ensino de língua portuguesa como segunda língua na escola indígena Tapirapé e apresenta uma proposta de seqüência didática para o ensino de gêneros do agrupamento argumentar, para posterior testagem, discussão e aprofundamento.

Palavras chave: argumentar, português para indígenas, seqüência didática

Abstract

This study discusses the genres teaching in Portuguese classes as second language in the Tapirapé indigenous school. We propose a pedagogical material to teach argumentative genres.

Keywords: *genres, portuguese to indigenous people, pedagogical material*

Introdução[1]

Ao discutir a elaboração de projetos educativos de escola, Rojo (2001a) aponta que este processo relaciona-se diretamente à capacidade de planejar. É no planejamento que se elegem as metas e os objetivos do ensino e que se propõem as ações para atingir estes últimos, incluindo a possibilidade de reorganizá-los, caso seja necessário. O planejamento na escola não pára na elaboração do projeto educativo. Qualquer ação didática na sala de aula pressupõe a definição, seleção e organização dos conteúdos, no tempo e no espaço escolar, sendo que, via de regra, o ensino destes conteúdos implica na "construção de um modelo didático de um dado objeto de conhecimento" – a *modelização didática*. Esta modelização assume um papel central na construção dos planos ou programas de ensino, visto que é através dela que se seleciona características do objeto para serem ensinadas, em conformidade com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. Rojo (2001a) afirma, citando Dolz, Schneuwly & de Pietro (1998), que o modelo didático define princípios, orienta a intervenção didática e torna possível uma progressão entre os diferentes níveis de aprendizagem. Na prática, isto quer dizer que, ao se pensar em ensinar determinado gênero discursivo, por exemplo, primeiramente, haverá um momento para a descrição do gênero, apoiada nas teorias lingüísticas, discursivas/enunciativas, assim como na experiência e uso dos usuários deste gênero. Posteriormente, avalia-se a compreensão deste gênero por parte dos aprendizes e verifica-se o que eles são capazes de produzir neste gênero. A partir da comparação destes dois momentos, é que se seleciona quais características e qual modo de funcionamento do gênero deverá ser ensinado. De acordo com Rojo (2001a: 5), "o resultado desta seleção, num planejamento, comporá os objetivos de ensino (e os indicadores de aprendizagem visados) e organizará o tempo e o material escolar, componentes do projeto ou programa de ensino (seqüência didática)." Cabe ressaltar, ainda com Rojo (2001a), que este planejamento, embora sendo de grande importância para o ensino-aprendizagem, é muitas vezes relegado a segundo plano, não por falta de vontade do professor, mas pela falta de tempo remunerado para que ele se dedique a esta atividade.

A seleção do quê e do como ensinar é uma discussão que perpassa também o ensino de outras línguas. No caso do contexto por nós focalizado, a saber - o ensino de Português para falantes de língua Tapirapé[2] –, as seqüências didáticas demandam ainda um outro tipo de cuidado relativo ao fato de que o português é uma língua majoritária. Dependendo do modo como é ensinado, o português, ao contrário de beneficiar, pode causar prejuízos aos povos indígenas, dentre eles contribuir para o extermínio das línguas indígenas. Levando-se em consideração este alerta e o exposto anteriormente, na primeira parte deste trabalho, fazemos um levantamento teórico (não exaustivo), focado na produção e planejamento de materiais didáticos para o ensino de Português como língua estrangeira (doravante, PLE), tentando listar diferenças e pontos de convergência na produção/planejamento de materiais em português voltados ao contexto indígena. Na segunda parte, tentamos refletir sobre a possibilidade de se assumir gêneros para o ensino de português como segunda língua, na escola

Tapirapé. Por fim, faremos uma proposta de seqüência didática para o ensino de gêneros do 'agrupamento argumentar' nas aulas de língua portuguesa na escola Tapirapé.

O planejamento de ensino e a produção de material didático em PLE

Em suas reflexões sobre o ensino de inglês e português como língua estrangeira para falantes de espanhol, Almeida Filho (1993; 1997) afirma que aprender uma outra língua está muito além de adquirir regras da língua-alvo. O aprendiz deve saber interagir socialmente nesta outra língua. É neste sentido que o papel do professor se torna essencial, uma vez que sua abordagem de ensino poderá influenciar neste processo de aprendizagem do aluno. Almeida Filho (1997) explica que o planejamento de unidades de ensino e a produção e escolha de materiais para ensinar uma outra língua, que poderiam também ser chamados seqüências didáticas, estão associados à referida abordagem de ensino do professor. Esta abordagem pode estar inserida num dos dois grandes alinhamentos contemporâneos de abordagem: a abordagem formal ou gramatical ou a abordagem significativa ou comunicativa. O planejamento de unidades, a produção de materiais e o modo de avaliar, associados às atitudes e papéis desempenhados e assumidos na sala de aula, constituem-se em pistas da abordagem do professor. Esta abordagem - força que orienta e caracteriza o processo de ensino de uma língua - revela concepções sobre linguagem/língua estrangeira, sobre aprender línguas e ensinar uma nova língua e forma-se também na tensão com outras forças tais como a abordagem de terceiros (colegas, autores de livros didáticos, superiores etc), os filtros afetivos dos alunos em contato com os filtros do professor, a cultura de aprender dos alunos, que influem no processo de ensinar e aprender outra língua.

Especificamente sobre o material didático para o ensino de línguas, também a falta de tempo remunerado do professor para elaborá-lo é um complicador. Deste modo, o livro didático assume um papel importante nas aulas de línguas, por economizar o tempo do professor no que diz respeito a organizar e pensar em seqüências de ensino. O papel do livro didático seria, além de ajudar professor e aprendiz a realizarem sua tarefa, segundo Morita (1998), propor atividades funcionais e estruturais (gramática, estudos de temas de interesse dos aprendizes etc.), sem deixar de lado as regras sociais de uso da língua. Este material deve ainda ser maleável e ajustável de modo a permitir e encorajar mudanças e alterações por parte do professor. Assim, o material configurar-se-ia como um apoio ao professor (e ao aluno) e não como o foco da aula.

Particularmente com relação ao material usado para o ensino de Português como língua estrangeira, no caso, os livros didáticos, um levantamento realizado por Morita (1998) indicou que os materiais produzidos nas décadas de 50 a 80 são, sobretudo, de base estruturalista, ou seja, focalizam a gramática como parte essencial do ensino, sem se deterem nas situações de uso da língua. Somente a partir de 1980, surgem materiais que contemplam a faceta sociolingüística do ensino de Português. Posteriormente,

face à possível constituição do Mercosul, surgem materiais específicos para o ensino de Português para falantes de Espanhol. Também a partir deste período, de acordo com a autora, um grande passo é dado na abordagem de ensino de Português como língua estrangeira. Este avanço manifesta-se nos materiais que trazem textos de compreensão da linguagem oral, com atividades específicas para este fim, assim como elementos culturais relevantes da sociedade brasileira, visando tornar a sala de aula um espaço social concreto com realidade própria.

Em estudos mais recentes sobre o ensino de Português como LE (Nobre de Mello e outros, 2002; Souza e Silva, 2002; Sedycias, 2002; Mendes, 2002; Almeida Filho, 2002) exalta-se a importância dos aspectos culturais e interculturais, os quais não podem ser desvinculados do ensino. Aventa-se uma abordagem denominada 'abordagem comunicativa culturalmente sensível' que orientaria atividades organizadas de acordo com ambientes comunicativos estruturados, em áreas de uso culturais e interculturais. Nesta esteira, os materiais didáticos produzidos devem possibilitar o desenvolvimento integrado da leitura, compreensão, escrita e fala no português. Isto seria possível através de materiais que tragam textos (orais e escritos), verbais (jornais, revistas, textos acadêmicos) e não-verbais (charges, fotos) e que façam o aprendiz ler, compreender, discutir e emitir posicionamentos, além de quebrar estereótipos criados em torno da cultura do outro.

Ressalta-se que este modelo de ensino culturalmente sensível visa a facilitar o reconhecimento da diferença, da compreensão, da tolerância, ao invés de estimular comparações negativas e etnocêntricas bem como atribuições de valor às diferentes culturas envolvidas no processo (no caso, a cultura do aprendiz e a cultura da língua aprendida). Elaborar materiais didáticos e planos de ensino que considerem estes fatores é o desafio dos profissionais envolvidos neste processo.

O planejamento e a produção de material didático para o ensino de Português para falantes de língua indígena[3]

Como começamos a apontar anteriormente, o ensino de Português no contexto indígena guarda algumas especificidades. Em primeiro lugar, a língua portuguesa é para o índio a língua do colonizador e, assim sendo, traz o ranço da violência do contato e do silenciamento das línguas indígenas. Em segundo lugar, aprender o português significa para o índio poder lutar pelos seus direitos. O português configura-se assim numa língua instrumento, arma, ferramenta, quase um mal necessário. Por fim, deve-se acrescentar ao que foi dito o fato de que a língua portuguesa traz um referencial cultural – a saber, o ocidental capitalista – completamente diverso do referencial cultural e cosmológico dos povos indígenas. Estas diferenças tornam o processo de ensino-aprendizagem do Português no contexto indígena extremamente complexo e desafiante. Um destes desafios refere-se ao tipo de material a ser elaborado para o ensino. A exemplo do contexto de PLE, uma pedagogia de ensino de línguas culturalmente sensível parece ser um bom eixo norteador para esta empreita.

Pensar em uma abordagem pedagógica culturalmente sensível dentro do escopo da educação escolar indígena pode parecer inicialmente tarefa fácil, já que a própria definição de educação escolar indígena contém o conceito de *interculturalidade*. No entanto, o ensino de Português como segunda língua para diferentes povos indígenas brasileiros se depara com dificuldades muitas vezes semelhantes às demais situações de ensino não-indígena assim como com peculiaridades inerentes ao contexto indígena.

O caráter intercultural da educação escolar indígena tem forte amparo legal e institucional, pois tanto a legislação quanto seus agentes índios e não-índios reconhecem a escola como lugar de manifestação de confrontos interétnicos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade (Lopes da Silva & Ferreira, 2001: 12).

O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, tomando por base um vasto repertório teórico pedagógico, antropológico e lingüístico, orienta para a interculturalidade da educação escolar indígena, recomendando

> reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (MEC, 1998: 24).

Além da interculturalidade, outras características são fundantes da educação escolar indígena, dentre elas seu caráter bi(multi)língüe e sua especificidade para cada um dos povos indígenas do Brasil. A multiplicidade de realidades indígenas impossibilita generalizações de ordem pedagógica (conteúdos disciplinares, materiais didáticos, currículos etc.) além daquelas sugeridas pelo Referencial. Quando pensamos, portanto, em educação escolar indígena, devemos sempre estender e entender esse conceito para um povo indígena específico.

Ao focarmos o ensino de línguas para esses povos e, mais especificamente, o ensino de Português como segunda língua, também partimos do pressuposto de um ensino que se quer intercultural e que conceba a língua como algo mais do que um sistema estruturado. Como sugere Oliveira Santos (2004: 110), para se lidar com a perspectiva de ensino de *língua-cultura*, é necessário pensar no conceito interculturalidade "como modo de incentivar a intercomunicação entre mundos lingüístico-culturais diferentes". Essa afirmação, feita para o ensino de Português LE/L2 em contexto ocidental, encontra eco na proposta do Referencial, exposta acima.

Como já referido anteriormente, a pedagogia de línguas tem se preocupado, nas últimas décadas, com uma mudança no paradigma do ensino de LE/L2 e observado a adoção, por parte de teóricos e professores, da concepção de língua como traço cultural e da aprendizagem como uma relação dialógica entre culturas (Oliveira Santos, 2004).

Ao elaborar o modelo “Abordagem Comunicativa Intercultural - ACIN”, Oliveira Santos (2004) posiciona-se dentro da perspectiva crítica de ensino-aprendizagem de línguas e cita Pennycook (1998: 90) ao afirmar que o que está por trás do pesquisador na área de ensino-aprendizagem de línguas é postura crítica e responsabilidade política que levam em consideração "o princípio de que estamos imersos em ambientes sociais, culturais, históricos e políticos específicos". Para a autora, o ensino-aprendizagem de uma língua como traço cultural está inserido nessa perspectiva crítica e política do educador, ou seja, entendendo-se o processo de ensino-aprendizagem como uma postura política, entende-se também que tanto aluno quanto professor estão inseridos em contextos particulares cujas configurações compõem suas visões de mundo. Oliveira Santos, citada anteriormente, é clara ao afirmar que, para a área de ensino de línguas, a perspectiva intercultural é essencial se se quer um ensino crítico e político.

No entanto, a abordagem (inter)cultural no ensino de línguas demanda algumas considerações. A primeira delas é a própria concepção de *cultura*, em que, freqüentemente, a cultura é abordada como um conjunto de características estanques. Crê-se que cultura é indumentária, acessórios e outras superficialidades e deixa-se de lado o que de fato é cultura para determinado povo. Por essa perspectiva, há a celebração de diacríticos culturais estereotipados e a perpetuação do conceito de cultura como algo imutável. Uma segunda consideração levantada pela autora diz respeito à necessidade de se elaborar, de fato, políticas de educação lingüística (escolar, editorial etc.) que considerem a língua como um traço cultural, subvertendo-se a ordem que privilegia as pedagogias tradicionais em detrimento das pedagogias "culturalmente sensíveis". Por fim, o terceiro aspecto destacado é aquele proveniente de pesquisadores e educadores que defendem, por variados motivos, um ensino de línguas "separado" da cultura, ou seja, o foco do ensino deveria ser o sistema lingüístico.

Em outras palavras, o desenvolvimento das habilidades e competências lingüísticas dos alunos dependerá também da compreensão que estes conseguirão ter a respeito dos aspectos culturais. O uso “desejável” da língua é determinado por variáveis culturais, sociais, políticas e econômicas. Isso é observado mesmo com a língua materna. Para usá-la, o falante desenvolve estratégias de uso que são determinadas por estas variáveis, portanto, o domínio da estrutura do sistema lingüístico não garantirá que o aluno tenha trânsito livre nas relações interculturais.

De acordo com Oliveira Santos (2004: 110-115), para lidar com a perspectiva de ensino de língua-cultura, é necessário pensar no conceito interculturalidade "como modo de incentivar a intercomunicação entre mundos lingüístico-culturais diferentes". Citando Fennes & Hapgood (1997), a autora recomenda que, assim como todos os outros processos de aprendizagem, "o processo de aprendizagem intercultural necessita de orientação e monitoração constantes, assim como a avaliação de todo o desenvolvimento do processo". Também observa que a abordagem intercultural

> antes de ser um exercício de construção teórica, deve obedecer a um criterioso processo de planejamento e estruturação, o qual envolve desde

> o estabelecimento dos princípios norteadores da ação pedagógica, até o planejamento de cursos, seleção e reprodução de materiais didáticos e elaboração de estratégias de monitoramento e avaliação, sempre tendo em vista qual é o público ao qual se destina a ação pedagógica, em contexto ou contextos e sob que condições.

Dentro da *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*, a interculturalidade é entendida como

> um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de língua ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais (Oliveira Santos, 2004: 154-155).

Retomando o diálogo entre a discussão levantada por Oliveira Santos e o ensino de PLE na educação escolar indígena, podemos reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem no contexto indígena também se pretende intercultural e dialógico e a sala de aula também é um espaço privilegiado para o reconhecimento de si mesmo e para a construção da alteridade. No entanto, o trânsito do professor entre saber ocidental e saber indígena nem sempre é tão livre quando se deseja.

Podemos observar alguns obstáculos a esse fluxo contínuo em direção à interculturalidade. O primeiro deles é o fato de que o ensino de segunda língua se dá em um contexto notadamente marcado por uma relação de conflito lingüístico e por uma concepção ainda disseminada de que o índio deve ser integrado à sociedade ocidental. De acordo com essa concepção, que também pode ser interpretada como uma forte política lingüística a favor da ideologia dominante, o índio precisa ter acesso aos conhecimentos "universais", todos eles construídos dentro da "cosmologia" ocidental, branca e européia. O caminho para esse ensino é de mão única: o professor, ou o construtor da política lingüística que ampara a ação do professor, não se preocupa em ser um pesquisador da bagagem cultural do aluno, nem em ajudar o aluno a fazer emergir esse saber a fim de compará-lo com o que está sendo ensinado em sala de aula. Nesse processo, observamos a quebra de um dos princípios da pedagogia intercultural: a relação dialógica entre culturas. Outro obstáculo, decorrente deste, é a ausência do professor-pesquisador, do professor que concebe a sala de aula de ensino de L2 como espaço para uma pesquisa etnográfica e para a execução de uma educação para a mudança. Outro complicador é o fato de que o saber indígena ainda é pouquíssimo conhecido, pois muito pouco foi divulgado em língua portuguesa. Seu acesso é restrito a antropólogos e lingüistas e, portanto, se o professor de LP/L2 não é um desses pesquisadores, ele precisará partir do princípio genérico da diferença absoluta entre a língua-cultura do aluno e língua-cultura-alvo, construindo quase que cegamente seu planejamento e sua prática. Por fim, como referido anteriormente, mas não menos importante, é a diferença entre a concepção

ocidental de mundo do professor e a cosmologia indígena. Categorizações e classificações são construídas com base na cultura e culturas tão diferentes levam a categorizações distintas.

Assim, o ensino de segunda língua para populações indígenas pode vir a ser mais eficaz se partirmos da perspectiva intercultural. A especificidade das cosmologias indígenas não permite ao professor utilizar planejamentos ou materiais de português LE/L2 elaborados para culturas ocidentais. Além disso, o uso de materiais para outros povos indígenas também deve ser muito bem avaliado, devido à multiplicidade de contextos indígenas. Esta diversidade exige que cada escola indígena tenha seu próprio projeto pedagógico, com currículo específico que considere a cultura do povo envolvido.

No que diz respeito à construção de projetos, Kleiman (1999) afirma que o projetar implica em querer fazer alguma coisa e envolve atores. No caso da escola, o projeto pedagógico é a concretização de um trabalho coletivo que envolve tanto os professores e outros profissionais da escola como os alunos e a comunidade, de maneira protagonista. O projeto pedagógico deve possibilitar e facilitar a construção de conhecimentos e sentidos, atendendo, ao mesmo tempo, aos anseios dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, deve ser um projeto pedagógico interdisciplinar colaborativo que permite fazer da sala de aula um local para “a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes” e que permite quebrar a dicotomia entre oral/escrito, a distância entre aluno/professor, escola/comunidade, conhecimento acadêmico/conhecimento popular, dentre outros. A construção deste projeto implica em planejamento, como apontado por Rojo (2001a).

Ao pensarmos nas escolas indígenas, a construção deste projeto pedagógico implica em, primeiramente, estabelecer-se qual o significado da escola para o povo indígena envolvido. Estão no bojo da discussão de um projeto pedagógico para uma escola indígena questões como: a que servirá a escola na aldeia? que tipo de escola o povo indígena almeja? como será o ensino? quem vai dar as aulas? que línguas serão utilizadas na escola?. É a partir das decisões tomadas coletivamente a respeito destas questões que se construirá o referido projeto pedagógico que determinará, por sua vez, o tipo de ensino de línguas a ser ministrado aos alunos indígenas. Desta forma, parece ser necessário que se construa um projeto pedagógico crítico e culturalmente sensível, que facult e um ensino de línguas nas aldeias também culturalmente sensível. Feito este planejamento inicial é que se poderá planejar e elaborar as seqüências didáticas para o ensino de Português como segunda língua.

Projeto pedagógico e letramento escolar no contexto Tapirapé

De acordo com Dias de Paula (2001: 29-46), os Tapirapé conhecem a escrita desde o início do século XX, através das visitas dos primeiros antropólogos, dos missionários dominicanos que realizavam as desobrigas anuais e através dos agentes do SPI (Serviço de Proteção ao Índio). Posteriormente, mantiveram um contato mais estável com a escrita a partir de 1952, quando as Irmãzinhas de Jesus[4] passaram a morar com eles na aldeia. No entanto, de acordo com a

autora, embora mostrassem curiosidade pela escrita, os Tapirapé não manifestaram desejo de apropriar-se dela até fins da década de 60 e início da de 70. Foi neste período que o Governo Federal autorizou a empresas colonizadoras paulistas o loteamento para a venda da área Tapirapé. Em meio à desapropriação e invasão de seu território e tendo que reivindicar seus direitos junto às autoridades não-índias, os Tapirapé sentiram-se em desvantagem por não terem domínio suficiente do português oral e por não saberem o que os documentos dos brancos diziam e tampouco o que significavam os mapas que estes apresentavam. Pediram às Irmãzinhas que trouxessem professores que pudessem ensinar o português escrito e falado, assim como a linguagem dos mapas, para as lideranças. Foi assim que um casal de professores foi morar na aldeia para dar início à alfabetização dos Tapirapé. Apoiados na pedagogia freireana, estes professores quiseram aprender antes a língua indígena para que pudessem propor um ensino bilíngüe, mais de acordo com a realidade Tapirapé. No entanto, coerentes com os motivos que os levaram a pedir a escola e incrédulos quanto ao fato de dois não-índios quererem aprender a língua deles e, sobretudo, assustados com o tempo que isto demandaria, os Tapirapé não aceitaram esta proposta e exigiram que eles começassem a escola com ensino em português. Deste modo, inicialmente, a escola Tapirapé, com ensino monolíngüe em português, atendeu às faixas etárias envolvidas na luta pela terra. Neste ínterim, foi-se discutindo com as lideranças e a comunidade um projeto político-pedagógico de escola, para atender de crianças a adultos, que fosse bilíngüe e que considerasse a realidade Tapirapé. Quando dizemos *realidade Tapirapé* é no sentido freireano do termo, querendo nos referir aos conteúdos ensinados em sala de aula que devem ser ministrados na língua local e abarcar os assuntos de interesse da comunidade, assim como os acontecimentos da aldeia; o calendário diferenciado que prevê as festas Tapirapé, a época das caçadas e colheitas; o ritmo de aula e interação professor/aluno também diferenciado; dentre outros. Conforme Dias de Paula (2001; vide também Leite e outros, 1985), toda esta discussão possibilitou também que as lideranças adquirissem mais desenvoltura no português oral.

Atualmente, o ensino da escola Tapirapé é bilíngüe e atende alunos do pré ao segundo grau. Os professores são indígenas, com exceção do professor de língua portuguesa. Todas as decisões referentes à escola, desde escolha de professores, distribuição de aulas, destino de verbas, dentre outros assuntos, são discutidos com a comunidade em reuniões que levam horas a fio. É uma tentativa de que a gestão da escola seja de fato Tapirapé. Mas, apesar de mais de 30 anos da implantação da escola na aldeia, os motivos iniciais que impulsionaram a reivindicação Tapirapé permanecem em parte. Embora a área indígena esteja demarcada, a terra continua invadida. Além disso, acrescente-se a luta pela terra, demanda a qual a escola tem papel significativo, a luta pela saúde assim como a luta pelo respeito a outros direitos dos cidadãos indígenas. Obviamente, a escola na aldeia não se reduz ao caráter reivindicatório. Ela tem se configurado como mais um espaço de circulação/criação/recriação da cultura Tapirapé, além de ser também espaço de valorização da língua Tapirapé. Em função de tudo isto, pode ser afirmado que o projeto pedagógico desta escola em contínua construção é, conforme apontamos com Kleiman (1999) anteriormente, um projeto coletivo, colaborativo e protagonista, visto que

envolveu e envolve diretamente a comunidade indígena interessada. É um projeto que visa, sobretudo, a que os Tapirapé tenham condições de se fortalecerem étnica e culturalmente e de se posicionarem frente ao mundo não-índio.

Fizemos esta digressão sobre a implantação da escola Tapirapé para mostrar também que o letramento[5] em meio a este povo não se deu com a escola. Rojo (2001c: 1-4) ao refletir sobre as concepções de letramento, aponta que este, entendido como "conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita em contextos específicos, com objetivos específicos", tem significados distintos conforme varie o contexto e não estabelece dicotomias como, por exemplo, oral/escrito. Outra consideração importante é que o letramento escolar afigura-se como uma, e não única, possibilidade de letramento. Levando isto em consideração, pode-se dizer que os letramentos Tapirapé têm, pelo menos, dois momentos distintos. Um deles seria aquele no qual eles tinham contato com outros indivíduos que usavam a escrita alfabética (antropólogos, missionários etc.) e que, deste modo, podiam facultar aos Tapirapé o acesso a objetos escritos e a discursos orais mediados por essa escrita. Neste momento, para os Tapirapé, a escrita alfabética parece significar "coisa de branco" e eles não têm/não vêem razão para sua inserção no seu meio. No segundo momento, os Tapirapé dão-se conta de que o português oral falado nas audiências com as autoridades não era o que eles ouviam/falavam no contexto e arredores da aldeia e ficam mais a par da importância que os não-índios atribuem à escrita (embora talvez já desconfiassem), ao observar que algumas ações importantes são tomadas via escrita no mundo não-índio. Entendendo que deveriam aprender a escrever alfabeticamente e a usar a modalidade oral de português formal das autoridades com as quais falavam é que os Tapirapé reivindicam a escola, ou seja, reivindicam especificamente o letramento escolar.

Consoante Rojo (2001c), citada anteriormente, práticas letradas diferentes desenvolvem capacidades diferentes e estão associadas a momentos históricos situados. Neste sentido, ao reivindicar o letramento escolar num momento histórico decisivo para a sobrevivência do seu povo, os Tapirapé estão buscando desenvolver as capacidades lingüístico-discursivas relacionadas ao "falar e escrever o português das autoridades". O aprendizado destas capacidades envolve não só aprender a ler, escrever e falar numa segunda língua, mas também conhecer a visão de mundo do outro e visa a minimizar, de certa forma, a assimetria de poder existente entre indígenas e não-indígenas. Tal aprendizagem, para este povo, tem um lugar específico – a escola – e demanda "atividades de apropriação específica" (Lahire, 1993, citado por Rojo, 2001c). Cabe, por fim, dizer que buscar na escola um espaço para aprendizagem de capacidades lingüístico-discursivas não significa considerar o indivíduo escolarizado mais esclarecido e com mais capacidade de raciocínio, incorrendo em um dos mitos do letramento. Acreditamos que os Tapirapé não estão mitificando a escrita ao reivindicar o letramento escolar. O que eles buscam, na verdade, é como mostrar o seu raciocínio e o seu esclarecimento, usando as estratégias discursivas e lingüísticas do não-índio.

Proposta curricular e seleção de objetos de ensino para o ensino de português como segunda língua na escola Tapirapé

De acordo com Barbosa (2001: 108), as práticas pedagógicas de uma escola devem estar apoiadas numa proposta curricular que seja decorrente de um projeto educacional discutido e referendado pela comunidade interessada. Reiterando o que dissemos anteriormente com Rojo (2001a), o planejamento deste projeto educacional é de grande importância, pois, nele, estão embutidas a concepção de educação, de ensino-aprendizagem, de currículo e principalmente a noção de qual tipo de sujeito espera-se formar. Partindo deste projeto, a proposta curricular deverá ser feita, nela constando os objetivos do ensino, a definição dos conteúdos, a metodologia assim como a forma de avaliação. Embora não tenhamos feito acima uma análise profunda do projeto educacional Tapirapé, pode-se dizer que o objetivo primordial deste projeto é formar o cidadão Tapirapé para que ele atue dentro e fora da aldeia. Neste sentido, é que os conteúdos são definidos de modo a se incorporar ao máximo a realidade Tapirapé (vida cotidiana na aldeia, lutas por direitos, festas etc), dentro de uma metodologia que prevê um aprendizado contínuo, que não se restringe as paredes da escola e que, por conseqüência, prevê uma avaliação processual, continuada e não por notas. Além do pressuposto da aprendizagem contínua, a avaliação processual visa a não separar, pela repetência, os grupos etários que definem o convívio social na aldeia.

Uma faceta da formação do “cidadão”[6] Tapirapé é a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Não vamos retomar aqui o que foi dito no início deste artigo sobre a importância, a especificidade e os cuidados relativos ao ensino desta língua em contexto indígena. Interessa-nos, neste momento, partindo de nossa experiência como professora de português na escola Tapirapé, fazer uma breve reflexão sobre quais objetos de conhecimento poderiam ser ensinados nestas aulas de português, tendo em vista a formação de cidadãos Tapirapé.

Duas considerações iniciais devem ser feitas. A primeira é que a iniciação à cultura da escrita através da aprendizagem de técnicas, embora necessária, não é suficiente para o transitar-se nela (vide Rojo, 2004: 4) e a segunda é a constatação de que na sociedade atual não é possível ser um cidadão sem conhecer textos (orais ou escritos). Neste sentido, se o ensino de português na escola Tapirapé pretende formar cidadãos deverá garantir tanto a aprendizagem das referidas técnicas assim como o conhecimento dos textos em circulação.

Estudos concernentes ao ensino de português como língua materna (Rojo, 2004; 2005; Barbosa, 2001; Bunzen, 2003; e outros) sugerem que estes objetivos podem ser mais bem alcançados elegendo-se *gêneros do discurso* como objetos de ensino. Os gêneros do discurso seriam formas típicas e estáveis (estabilidade não absoluta) de enunciados encontrados em uma determinada esfera de utilização da língua relacionada a uma esfera de atividade humana (Bakhtin, 1952-53/1979: 279, citado por Barbosa, 2001: 22). Todas as esferas de atividade humana são atravessadas por esferas de utilização da língua que elaboram seus próprios gêneros do discurso. As esferas de atividade despontam como o “lócus” em que atores sociais, historicamente determinados, atuam, ainda que não obrigatoriamente, mediante determinadas regras específicas. Poderia se dizer

que estas regras é que diferenciam as variadas esferas de atividade humana. Nestas esferas é que ocorrem as práticas sociais nas quais se visualiza o embate entre os atores sociais que disputam entre si poder político, econômico, simbólico. Barbosa (2001: 33) exemplifica esta correlação entre esfera de atividade e esfera de utilização da língua, citando a defesa de uma tese. Para que esta última seja aceita na academia, uma condição é estar escrita no padrão do discurso acadêmico. Isto, no entanto, não é garantia de aceitação do trabalho como tese. Em função do grau de hierarquia entre os agentes sociais envolvidos numa defesa de tese, a banca examinadora é que decidirá se o trabalho é digno ou não de ser chamado tese. Esta banca, além de ler o referido trabalho, deverá argüir o proponente que, por sua vez, não poderá deixar de responder, respeitosamente, com propriedade e com uma linguagem que esteja de acordo com o evento "defesa de tese", às questões que lhe forem formuladas. Barbosa (2001: 33) explica este processo dizendo que estar inserido numa esfera de atividade "implica em se ter que fazer determinadas coisas, próprias das posições instituídas, em nome dos interesses em jogo em cada esfera". De acordo com a autora, nas referidas esferas, as regras supõem restrições que variam em função do grau de hierarquia entre os agentes sociais que nelas atuam, assim como em função das finalidades e interesses em jogo. Estes aspectos é que determinam os tipos de interação verbal e o que se pode falar em cada esfera de atividade. Barbosa (2001: 43) diz ainda que cada evento discursivo supõe uma adoção, consciente ou não, adequada ou não, de gênero. Essa adoção é determinada pela interação de diversos elementos, dentre eles: a esfera de atividades em que se dá a enunciação, a situação material em que se realiza, o objetivo do enunciador, sua vontade enunciativa, seu sistema de crenças e valores, necessidades de uma temática, o conjunto de participantes da interação, a relação entre os participantes e a representação que os interlocutores têm da situação, de si mesmos e do(s) outro(s) – posições sociais e institucionais, hierarquia, grau de familiaridade, domínio da temática etc..

Os elementos acima podem facilitar a seleção de gêneros para o ensino e, eventualmente, serem abordados no estudo de gêneros, ainda que não exaustivamente, o que possibilitará ao aprendiz mais clareza na compreensão e produção de textos (orais e escritos).

Ainda com relação à seleção dos gêneros a serem ensinados, esta é uma tarefa complexa. Em parte, isto se deve ao fato de haver uma enorme diversidade e variedade de gêneros assim como níveis de complexidade também diversos. Conforme apontam Rojo (1999) e Barbosa (2001), as diferenças de complexidade, por um lado, e as semelhanças de "família", por outro, entre gêneros que circulam numa mesma esfera, permitem pensar em 'agrupamentos de gêneros' para o ensino. Rojo (1999: 4), citando Dolz & Schneuwly (1996), aponta cinco possíveis agrupamentos de gênero os quais transcrevemos abaixo:

> AGRUPAMENTO DA ORDEM DO RELATAR - ligado ao domínio social da comunicação votado à documentação e memorização das ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, biografias, relato histórico, etc.); AGRUPAMENTO DA ORDEM DO NARRAR - ligado ao domínio social da cultura literária

> ficcional, caracteriza-se pela mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímel (contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, narrativa de enigma, romance, etc.); AGRUPAMENTO DA ORDEM DO ARGUMENTAR - ligado ao domínio social da comunicação votado à discussão de problemas sociais controversos, exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate regrado, editorial, ensaio argumentativo, etc.); AGRUPAMENTO DA ORDEM DO EXPOR - ligado ao domínio social da comunicação votado à transmissão e construção de saberes, exige a apresentação textual de diferentes formas dos saberes (texto expositivo, conferências, seminários, resenhas, artigos, etc.); AGRUPAMENTO DA ORDEM DO DESCREVER AÇÕES - ligado ao domínio social da comunicação votado às instruções e prescrições, exige a regulação mútua de comportamentos (instruções de uso, instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo, etc.).

Segundo Rojo (1999), citada anteriormente, os agrupamentos de gênero permitem uma progressão didática em espiral, na medida em que todos os agrupamentos apontados acima podem ser trabalhados em todas as séries, variando-se a complexidade e profundidade no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e permitindo idas e vindas ao mesmo gênero numa mesma série.

Aproximando esta discussão ao contexto indígena, poderíamos dizer que é possível pensar em uma proposta de ensino de gêneros tanto para o ensino de língua indígena como para o ensino de português como segunda língua. Ousamos dizer que os agrupamentos de gênero acima são universais, podendo ser estendidos a qualquer língua, desde que adaptados aos contextos sociais específicos e às suas necessidades. Variações seriam percebidas, no caso, com relação aos gêneros escritos. Em comunidades de inserção recente da escrita, caso dos Tapirapé, a maior parte dos gêneros escritos é desconhecida, principalmente na língua Tapirapé, visto que não há circulação/produção dos mesmos nas esferas de atividade da aldeia. Gêneros escritos na língua indígena são objetos construídos/criados na/pela escola, haja vista a transcrição dos mitos e outras narrativas orais. Via de regra, estes textos circulam somente neste espaço, não conseguindo transpor as paredes da escola, embora todos os Tapirapé saibam ler e escrever. Aliás, uma dificuldade dos professores de língua Tapirapé é ensinar seus alunos a escreverem textos na língua indígena que não sejam somente os da ordem do narrar ou descrever.

No que se refere ao ensino de português como segunda língua, pode-se afirmar ser mais tranqüilo pensar no ensino de gêneros da ordem do narrar, descrever, relatar e mesmo expor, pois estes parecem estar mais próximos do contexto indígena. Não estamos dizendo que, neste contexto, não há argumentação. Ao contrário. Queremos salientar que o que torna o ensino de gêneros do agrupamento argumentar mais melindroso, por assim dizer, é a gritante diferença de visão de mundo entre não-índios e indígenas, que determina posicionamentos diversos frente a situações que exigiriam argumentação sólida, direta e contundente. No caso Tapirapé, por exemplo, uma diferença reside no fato de que os indivíduos deste povo assumem uma posição denominada por Wagley (1988) *evitação*, pela qual não faz parte da

etiqueta interacional Tapirapé o choque verbal direto com outro indivíduo em assuntos que envolvem a discussão de “problemas sociais controversos”, exceto nas discussões feitas na *takãra* – casa cerimonial - na qual os homens se reúnem todas as noites e onde é permitido um debate mais acirrado. As estratégias de solução de problemas entre indivíduos na aldeia são outras, como a fofoca, por exemplo. Se alguém quer reclamar de uma pessoa, lança a conversa na aldeia de modo que em algum momento ela chegue aos ouvidos do “reclamado”, que por sua, vez irá refutar ou não, via fofoca, a reclamação feita.

Outra diferença que pode complicar o ensino de gêneros do agrupamento argumentar é referente à tomada de turno: numa conversa entre Tapirapé, não se assalta o turno de quem está falando, fato que sempre ocorre no meio não-índio. Para além de limitações associadas ao manejo lingüístico do português, é em função de tais diferenças culturais que os indígenas se vêem prejudicados na interação argumentativa com os não-índios. Logo, o ensino de gêneros do agrupamento argumentar em português envolve, sobretudo, o ensino da visão de mundo não-índia. Acreditamos que a opção por ensino de gêneros é que viabilizará uma maior aproximação destes alunos a esta visão de mundo, visto que, como apontamos anteriormente, este ensino permite ao aprendiz ter mais clareza quanto aos papéis sociais atribuídos a ele e seu interlocutor; quanto aos objetivos a serem atingidos com a enunciação, assim como quanto às estratégias mais adequadas para este intento e quanto ao jogo de poder estabelecido, dentre outros.

Por fim, tendo em vista as considerações acima e a formação de cidadãos Tapirapé que possam argumentar de igual para igual com os não-índios na luta por seus direitos, parece ser necessário que o agrupamento argumentar de gêneros seja priorizado no ensino de português como segunda língua, o que não implicaria evidentemente excluir os outros agrupamentos. O ensino de gêneros deste agrupamento obviamente exige mais do professor, uma vez que este se incumbirá do desafio de expor as diferenças das visões de mundo indígena e não-indígena, sem exaltar uma em detrimento da outra. Não obstante, estas diferenças precisam ser mostradas, pois, é a partir do conhecimento das mesmas que os indígenas poderão avaliar e, se for o caso, adequar alguns aspectos de sua interação com o mundo não-índio, com vistas a obterem maior sucesso nas suas reivindicações.

Elaborando uma seqüência didática para o ensino de gêneros do ‘agrupamento argumentar’ no cenário Tapirapé

Nosso trabalho com a língua portuguesa na aldeia, embora seja um trabalho comprometido com a realidade social Tapirapé e esteja obtendo sucesso, na medida em que a maior parte dos alunos Tapirapé escreve e lê bem em português, tem algumas falhas. Uma delas é que, a exemplo do ensino de português como língua materna feito em parte das escolas não-índias, temos focalizado o ensino a partir de textos. Uma tipologia que quase sempre reserva os textos descritivos e narrativos para a 5ª e 6ª séries e os expositivos e argumentativos para a 7ª e 8ª séries. Como aponta Rojo (2004: 2), este enfoque apresenta problemas para o ensino, ainda que:

1) tome o texto como ação interativa entre leitor/autor supondo que o primeiro seja capaz de fazer inferências e de recuperar as intenções do autor através de pistas constantes no texto; e
2) tente ensinar ao aluno a atingir, via gramática de textos, seus objetivos.

Por um lado, o ensino da 'gramática de textos' faz com que o ensino se detenha na forma (fragmentos do texto, modelos, gramática) em detrimento do significado global do texto. Isto pode facilitar a não interação de fato com o texto e fazer com que o aluno entenda este estudo como busca linear de informações, além de fazê-lo perder de vista o contexto de produção do texto. Por outro lado, é impossível afirmar que um texto pertence a uma só classificação, uma vez que diferentes tipos textuais podem ser usados na composição de um texto. Outra falha decorrente desta proposta de trabalho é a dificuldade em se trabalhar com textos orais, uma vez que o ensino acaba ficando muito centrado na escrita. Tais falhas nos fazem acreditar que o ensino focado nos gêneros de discurso seria mais eficaz para formar os alunos Tapirapé, tanto no que tange à apropriação lingüística do português como ao maior conhecimento da visão de mundo não-índia, conforme expusemos no item anterior.

Neste sentido é que, visando melhorar nossa atuação como professora, esboçaremos uma seqüência didática, partindo da proposta de ensino de gêneros do discurso do 'agrupamento argumentar'. Alertamos que esta seqüência didática é uma proposta inicial, um esqueleto, e que deverá passar por mais revisões e aprimoramentos. Relembramos que é uma proposta para ensino de português como segunda língua para o contexto específico da escola Tapirapé.

Retomando o que já apontamos anteriormente, um programa de ensino voltado ao ensino de gêneros deve ter como objetivo não só a apropriação de gêneros, mas também a apropriação de certos procedimentos e a construção de certas capacidades, que podem ser trabalhados numa progressão "em espiral" (Barbosa, 2001; Rojo, 1999; 2004). No caso da seqüência que sugeriremos abaixo, pensada para alunos da 7ª série, espera-se que os gêneros 'debate de idéias' e 'carta de reclamação' sejam minimamente apropriados, assim como alguns procedimentos para a participação em um debate e para a elaboração de uma carta de reclamação. Além disso, a expectativa é o desenvolvimento e aprimoramento da argumentação.

Deste modo, os *objetivos gerais* da referida seqüência são: 1. Identificar argumentos; 2. Identificar diferenças entre indígenas e não-indígenas com relação à argumentação e ao tratamento das autoridades; 3. Elaborar argumentos convincentes para defender um determinado ponto de vista; 4. Debate: familiarizar-se com sua estrutura; compreender em que contexto pode ocorrer um debate; 5. Carta de reclamação: compreender sua estrutura; compreender em que contexto pode ser escrita uma carta de reclamação; escrever cartas de reclamação com boa argumentação.

Ao esboçarmos esta seqüência didática, estamos partindo do pressuposto que ela estará inserida numa proposta de ensino de gêneros do 'agrupamento argumentar' que abarque as 4 últimas séries do ensino fundamental na aldeia, a saber, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª. Sendo assim, as atividades estão sendo pensadas como sendo continuidade de um trabalho, dentro do que se espera de uma progressão

curricular em espiral, ou seja, uma progressão que preveja idas e vindas ao objeto que está sendo ensinado. Além disso, prevê-se um tempo de trabalho um pouco mais expandido (neste caso, algo em torno de 8 a 10 semanas), ou seja, um tempo que esteja mais próximo ao ritmo da aldeia, que não atropele o aluno. Este tempo de ensino deve permitir que o aluno indígena observe seu objeto de estudo. A observação e a repetição são dois aspectos básicos da pedagogia indígena que não podem ser solapados nas aulas de português. Com isto queremos dizer que, numa mesma atividade, idas e vindas são constantes e necessárias, tanto nas explicações como nos exercícios.

No que tange à escolha da série, isto não se deveu a nenhum motivo específico. Podemos dizer, no entanto, que nesta série os alunos Tapirapé começam a se sentir um pouco mais seguros e, por isso, ficam menos tímidos para se expressarem oralmente em português.

Feitas estas considerações, apresentamos abaixo uma unidade de ensino que prevê 4 atividades distintas, concentrando-se nos gêneros debate e carta de reclamação, tendo como fio condutor a argumentação e sem perder de vista o cotejo, não tão incisivo mas suficiente para os objetivos iniciais que propusemos, dos mundos indígena e não-indígena.

Exemplo de seqüência didática

Unidade: Argumentando em diferentes ocasiões

Atividade 1 – O debate de idéias

Nas conversas com os amigos, familiares ou gente de fora da aldeia, sempre falamos de vários assuntos. Muitas vezes, há assuntos em que a gente não concorda com a opinião do outro. Nessas horas, podemos usar argumentos para convencer a outra pessoa do nosso ponto de vista e ela também poderá fazer o mesmo para nos convencer que o pensamento dela é o melhor. Chamamos isso de debate de idéias. Aqui na aldeia Tapirapé, este tipo de debate ocorre nas reuniões da *takãra*. Mas, entre os não-índios esse debate ocorre com mais freqüência. Nesta atividade, vamos observar um pouco este tipo de debate.
Antes, vamos relembrar como podemos construir argumentos. Observe:

"Somos contra a construção da usina hidrelétrica de Serra da Mesa porque ela invadirá muitas terras indígenas, prejudicando estes povos. Além disso, o alagamento provocará a morte e o desaparecimento de muitos bichos que só vivem nessa região."

Neste trecho, primeiro temos a opinião: 'Somos contra a construção da usina hidrelétrica de Serra da Mesa'. Depois temos um argumento: 'porque ela invadirá muitas terras indígenas, prejudicando estes povos.' Para ligar o argumento à opinião usou-se a palavra 'porque'. Por último, temos mais um argumento: 'Além disso, o alagamento provocará a morte e o desaparecimento

de muitos bichos que só vivem nessa região.' Para juntar este argumento com o que foi dito antes, começamos com 'além disso'.

Pensando ainda na construção desta hidrelétrica, vamos fazer juntos, oralmente, outros exemplos de argumentos usando 'porque', 'além disso'.
Agora, pense na seguinte situação:

> A direção da escola decidiu mudar o término das aulas de 17 h para 18 h, com o intuito de aumentar o número de horas das aulas de português. Porém, os times de futebol formados pelos alunos para a disputa das olimpíadas indígenas têm somente este horário para o treino.

Há pessoas que concordam com o diretor, mas há alunos que não concordam. No nosso exercício, formaremos dois grupos. Um deverá argumentar contra a mudança de horário e outro argumentará a favor. Depois, cada grupo apresentará oralmente seus argumentos à turma. Por último, a própria turma avaliará quais foram os melhores argumentos.

Este pequeno debate é um treino para você elaborar argumentos. Sempre quando há opiniões diferentes sobre um assunto, pode ocorrer um debate em que cada um vai defender a sua opinião. É assim que acontece, por exemplo, quando as lideranças vão a Brasília para tratar da demarcação da terra. Os líderes indígenas não podem apenas falar que não concordam com as autoridades não-índias, eles têm que mostrar por que não concordam. E fazem isso com argumentos.

Atividade 2 – Carta de reclamação

A carta de reclamação no mundo do branco serve para mostrar que você não está gostando de uma determinada situação e para pedir que a situação seja resolvida. Antes de lermos a carta abaixo, pense:

Como são feitas as reclamações de um Tapirapé para o outro?
Como são feitos os pedidos na aldeia? Se alguém, por exemplo, vai pedir alguma coisa ao cacique, que é uma autoridade na aldeia, como ela faz?
Imagine a seguinte situação: um homem precisa de ajuda para derrubar sua roça. Então, ele pede ao cacique que chame os outros homens para o mutirão. Como este homem faz o pedido? Tente escrever o pedido em português.

Agora, leia a carta:

Exmo. Sr.
Benedito da Silva
Prefeito de São Félix do Araguaia

São Félix, 14 de setembro de 1999.

Desde o ano passado, nós aqui da gleba Jacaré Valente temos sofrido com as estradas e pontes estragadas que ligam nossa comunidade a São Félix.

No último inverno, as chuvas deixaram nossas estradas com inúmeros atoleiros e buracos. Além disso, as enchentes levaram muitas pontes, prejudicando muitas pessoas que ficaram isoladas, sem ter como comprar mantimentos, remédios ou manter qualquer contato com a cidade. Uma criança, vítima de malária, faleceu por falta de recursos. Apesar de termos pedido que a prefeitura consertasse as pontes e as estradas, até hoje ninguém tomou nenhuma providência. Algumas pontes nós mesmos consertamos em mutirão, mas esta é uma obrigação da prefeitura. Agora, as chuvas vão começar de novo e as estradas e pontes, que continuam estragadas, vão piorar mais ainda.

Não queremos novamente ficar sem condições de ir e vir, direito de qualquer cidadão honesto brasileiro. Não podemos deixar nossas crianças morrerem pela irresponsabilidade do poder público desta cidade. Pagamos nossos impostos com muito sacrifício e, por isso, solicitamos à Prefeitura de São Félix que: 1. conserte as pontes; 2. patrole[7] as estradas; antes da chegada do inverno e 3. faça a manutenção das mesmas.

Respeitosamente,

Francisco dos Anjos
Representante da Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Jacaré Valente

Na carta que nós acabamos de ler, vemos uma liderança não-índia de uma comunidade fazendo reclamações e pedidos para uma autoridade não-índia. Quando os não-índios querem reclamar ou fazer um pedido para uma autoridade, não fazem somente através da fala ou linguagem oral. Eles escrevem uma carta. A carta é um documento, uma prova que a autoridade foi avisada do que estava acontecendo. Como a carta é para uma autoridade, há um jeito para começar. Veja o cabeçalho da carta acima:

Exmo. Sr.
Benedito da Silva
Prefeito de São Félix do Araguaia

Primeiramente, aparece uma abreviatura ‘Exmo. Sr.’ que significa ‘excelentíssimo senhor’. Usamos esta abreviatura para mostrarmos que temos respeito para com a autoridade. Em seguida, colocamos o nome da autoridade e o cargo que ela ocupa (se ela é presidente, se é diretor, se é governador etc).

Responda oralmente:

Para qual autoridade está sendo enviada esta carta?
Como se mostra respeito para as autoridades Tapirapé? É na fala? É com presentes?

Continuando a entender a carta de reclamação, depois que fizemos essa primeira parte, colocamos o local e a data e só depois começamos a escrever a carta. No desenvolvimento da carta vamos colocar as reclamações e os pedidos. Mas, neste tipo de carta não dá só para pedir. Temos que convencer a autoridade de que o pedido é importante. Quando queremos convencer alguém usamos argumentos.

Leia a carta e responda:

Quais são as reclamações feitas pela liderança não-índia?
Quais são os pedidos que estão sendo feitos nesta carta?
Quais são os argumentos usados para fortalecer os pedidos feitos?

Depois que se escreveu os pedidos e se argumentou, é hora de fechar a carta. De novo, você vai mostrar respeito para com a autoridade. Por isso, você vai usar 'respeitosamente'. Olhe de novo a carta acima. Feito tudo isso, se assina a carta.

Atividade 3 – Debate de idéias

Assistiremos em vídeo ao debate realizado na Audiência Popular sobre a Hidrovia Tocantins-Araguaia. Neste encontro, representantes dos ribeirinhos, lideranças indígenas Karajá, Kayabi, Tapirapé e Xavante, pesquisadores, dentre outras pessoas do povo falaram o que pensam sobre a construção desta obra. Quando estiver vendo o filme, preste atenção em como é a fala dos indígenas e como é a fala dos não-índios.

Depois de ver o filme, quais diferenças você identificou nas falas dos representantes indígenas e não-indígenas? Pense e responda oralmente.

Agora, de acordo com o que você viu no debate, escreva dois argumentos contra a hidrovia e dois argumentos a favor da hidrovia.

Vamos fazer o seguinte: pegue os dois argumentos a favor da hidrovia. Pense como você pode argumentar contra estes argumentos e escreva no seu caderno. Por exemplo, vamos supor que alguém disse:

> "É importante a construção da hidrovia porque vai trazer empregos para a região devido à plantação de soja."

Você pode argumentar contra dizendo:

> “A hidrovia não vai trazer empregos porque a plantação de soja é mecanizada. Por causa das máquinas, poucas pessoas são contratadas para trabalhar.”

Vamos agora organizar um pequeno debate. A turma será dividida em dois grupos. Um grupo argumenta a favor e o outro argumenta contra. Primeiro, cada grupo formula 1 argumento e depois mostra para o resto da turma. Depois disso, cada grupo se reúne e formula outro argumento contra o que o outro grupo argumentou. O assunto do debate é: “Você é contra ou a favor do aluguel do pasto aqui da área Tapirapé para não-índios?” Ao final do debate, vamos avaliar os argumentos e discutir como podemos melhorá-los.

Atividade 4 – Escrevendo uma carta de reclamação

Nesta parte do nosso estudo, vamos escrever uma carta de reclamação ao Presidente da República sobre a construção da Hidrovia Tocantins-Araguaia. O presidente é a maior autoridade dos não-índios, por isso, ao escrevermos uma carta para ele temos que mostrar respeito. Como é que começamos a escrever uma carta para uma autoridade? Reveja na atividade 2.

Nesta carta, vamos reclamar e vamos pedir providências do presidente. Lembre-se: você vai argumentar e tentar convencer o presidente do seu ponto de vista. No final, você mostrará respeito novamente e vai assinar a carta. Por enquanto, este é um treino. Depois, o professor vai corrigir e vai te ajudar a melhorar sua argumentação, se for preciso. Por último, nós vamos enviar a carta ao presidente.

Como dissemos anteriormente, as quatro atividades apresentadas formam um esqueleto do que poderia ser um trabalho com gêneros do agrupamento argumentar. Na primeira atividade, o objetivo é chamar a atenção dos alunos para os debates que podem ocorrer no cotidiano e, principalmente, nas conversas com os não-índios. Na primeira parte da atividade, retoma-se o uso de ‘porque’ e ‘além disso’. Espera-se que o professor elabore oralmente em conjunto com os alunos outros exemplos com estas construções. Posteriormente, o pequeno debate sugerido visa a fazer com que os alunos coloquem-se na posição ‘contra’ ou ‘a favor’ e comecem a desenvolver argumentos convincentes. É um momento também de uso do português oral que continuará na avaliação conjunta dos argumentos, feita ao fim da atividade, na qual se espera que as falhas e forças dos argumentos sejam levantados.

Na segunda atividade, objetivamos fazer com que o aluno atente para parte da organização de uma carta de reclamação (cabeçalho, local/data, destinatário, forma de tratamento de uma autoridade não-índia, motivo da reclamação, pedidos feitos, argumentos que sustentem os pedidos, finalização). Em primeiro lugar, a expectativa é estimular o exercício da oralidade, fazendo os alunos pensar e falar sobre os contextos em que são feitos pedidos e reclamações entre os Tapirapé. Em seguida, com a leitura e estudo da carta de reclamação, espera-se discutir algumas diferenças entre o contexto indígena e o não-índio como, por exemplo, a diferença de tratamento de autoridades, e, além disso, identificar com os alunos algumas partes constituintes da carta de reclamação. Optamos por não incluir uma produção escrita para finalizar esta

atividade, como seria de praxe em algumas seqüências didáticas elaboradas para não-índios, primeiramente, porque a atividade ficaria longa uma vez que envolve discussão de algumas diferenças entre o mundo Tapirapé e o mundo não-índio, leitura e compreensão bem como identificação dos argumentos e das partes que formam a referida carta. Em segundo lugar, porque, com vistas a uma progressão dentro desta seqüência didática, os alunos teriam a oportunidade de escrever uma carta na atividade 4 utilizando-se dos conhecimentos adquiridos na atividade 2.

Por sua vez, ao assistir o vídeo na atividade três com lideranças indígenas e não-indígenas argumentando sobre o mesmo assunto, o objetivo é fazer com que o aluno perceba as diferenças na argumentação de índios e não-índios. Nesta atividade, o professor deverá apontar as diferenças e discuti-las com os alunos. Outra meta desta atividade é fazer com que os alunos reconheçam os argumentos favoráveis e contrários ao assunto do vídeo e treinem a elaboração de contra-argumentos. O pequeno debate, que finaliza a atividade três, objetiva desafiar os alunos a argumentarem oralmente sobre um assunto controverso da realidade deles. A avaliação final dos argumentos de ambos os lados pretende fazer com que os aprendizes aprimorem sua argumentação. Não é necessário afirmar que o papel do professor é essencial neste processo de tomar consciência do teor dos argumentos e de melhorá-los.

Por fim, a seqüência didática encerra-se com uma produção de uma carta de reclamação para o presidente da república. O objetivo é de certa forma sintetizar o que foi feito nas atividades anteriores. Espera-se que, ao chegar neste momento, o aluno esteja um pouco mais seguro na elaboração de argumentos e que atente às características apontadas para a construção de uma carta de reclamação à uma autoridade não-índia. Este também será um trabalho lento tendo em vista que: 1. os alunos estarão escrevendo em uma segunda língua; 2. é um momento de avaliação, em que dúvidas surgirão quanto a elaboração de argumentos e com relação à própria organização do texto; 3. leituras, re-leituras e correções serão feitas ao longo do processo. A oportunidade de escrever para um sujeito real – o presidente – e sobre um problema real – a invasão da terra Tapirapé pela hidrovia – e ainda de enviar a carta, torna a atividade, mais que um exercício de sala de aula, um momento de construção e exercício da cidadania pelos alunos Tapirapé, em consonância com os objetivos do ensino de gêneros apontados anteriormente e com os objetivos da proposta curricular que embasa o ensino na escola Tapirapé.

À guisa de conclusão

A seqüência didática sugerida acima certamente não exaure todas as possibilidades de trabalho com os gêneros nela abordados e isto é o pretendido considerando-se uma progressão de ensino em espiral. No entanto, a referida seqüência parece contribuir no sentido de que o aluno Tapirapé desenvolva/aprimore sua argumentação, familiarize-se com algumas condições de produção de um debate e de uma carta de reclamação assim como com os procedimentos necessários para tal e, por fim, parece possibilitar ao aluno tomar consciência de algumas diferenças entre índios e não-índios no que se

refere à argumentação e ao tratamento de autoridades. Além disso, sugere procedimentos de planejamento aos professores de português como segunda língua em contextos indígenas. Deste modo, consideramos que esta seqüência didática, com forte apoio na realidade indígena, tende a capacitar o aluno Tapirapé ao exercício da cidadania por fornecer subsídios para que ele argumente em favor dos seus direitos.

Por estes motivos e pelos outros já expostos no decorrer do artigo, acreditamos que o ensino de gêneros por agrupamento pode ser muito produtivo nas aulas de português no contexto Tapirapé e, por isso, mais que elaborar uma proposta de seqüência didática conforme apresentamos acima, é necessário construir uma progressão curricular para o ensino de 5ª a 8ª séries, abarcando não só os gêneros da ordem do argumentar mas também os das outras ordens (relatar, expor, narrar, descrever). Contudo, seria necessário testar a proposta de seqüência didática acima e, quem sabe, elaborar e testar outras com os demais agrupamentos, a fim de se obter elementos que possam embasar uma discussão a ser feita com os professores Tapirapé a respeito da adoção ou não dos gêneros do discurso como objetos de ensino nas aulas de língua portuguesa como segunda língua. A reflexão e discussão que este trabalho exige também poderá facultar, por um lado, a que se estenda a proposta de ensino de gêneros para o ensino da língua Tapirapé e, por outro, poderá ensejar a pesquisa sobre os gêneros próprios do contexto Tapirapé.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2002) Língua além da cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. **Tópicos em português língua estrangeira**, Cunha, M. J. C. e Santos, P. (orgs.), Editora Universidade de Brasília.

_______________ (org.) (1997) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**, Campinas, SP: Pontes.

________________ (1993) **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**, Campinas, Pontes.

BARBOSA, J. P. (2001) **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**, Tese de doutorado, LAEL/PUCSP.

_____________ (2005) **Carta de solicitação e carta de reclamação**, Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: argumentar, São Paulo: FTD.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental (1998) **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**, Brasil.

BUNZEN, C. (2003) O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna, artigo apresentado no GEGE.

DIAS DE PAULA, E. (2002) **Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular**, Dissertação de mestrado, PPGLL, Universidade Federal de Goiás.

DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY (1996) Genres et progression en expression orale et écrite. Èléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux, 1996**: 31-49. Traduzido para o português em R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs/trads) (2004) **Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz.** Campinas: Mercado de Letras.

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY & J.-F. DE PIETRO (1998) **Récit d'élaboration d'une séquence: Le débat publique. IN: J. DOLZ & B. SCHNEUWLY (eds)** Pour un Enseignement de l'Oral: Iniciation aux genres formels à l'école. **Paris: ESF Editeur, 1998.** Traduzido para o português em R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs/trads) (2004) **Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz.** Campinas: Mercado de Letras.

GNERRE, M. (1998) **Linguagem, escrita e poder**, São Paulo, Martins Fontes.

KLEIMAN, A. B. (1999) O projeto coletivo nas redes em construção. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos de escola**, Campinas, SP: Mercado de Letras.

LEITE, Y., SOARES, M. F. E SOUZA, T. C. (1985) O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições lingüísticas, Boletim do Museu Nacional, **Antropologia**, nº 53, Rio de Janeiro.

LOPES DA SILVA, A. & FERREIRA, M.K.L. (2001) **Práticas Pedagógicas na escola indígena.** São Paulo: Mari/Fapesp/Global.

MENDES, E. (2002) Aprender língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira. **Tópicos em português língua estrangeira**, Cunha, M. J. C. e Santos, P. (orgs.), Editora Universidade de Brasília.

MORITA, M. (1998) (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. Silveira, R. C. P. (org.) **Português: língua estrangeira: perspectivas**, São Paulo: Cortez.

NOBRE DE MELLO, A. C. M. R. E SANTOS, D. T.; ALMEIDA, P. M. C. (2002) Leitura em PLE: reflexões. **Tópicos em português língua estrangeira**, Cunha, M. J. C. e Santos, P. (orgs.), Editora Universidade de Brasília.

ROJO, R. H. (1999) Elaborando uma Progressão Didática de Gêneros - Aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros "relatar", **Intercâmbio**, 8, pp. 101-118. SP: LAEL/PUC-SP.

_________ (2001a) Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?. Kleiman, A. B. (org.) **A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada**, Campinas: Mercado de Letras, 2001.

__________ (2001b) Modos de Transposição dos PCNs às Práticas de Sala de Aula: Progressão curricular e projetos. **Praticando os PCNs: dos parâmetros curriculares nacionais à prática de sala de aula**, Rojo, R. H. R. (org), Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____________ (2001c) **Letramento escolar em três práticas: Perspectivas para a multivocalidade**, Revista da Anpoll, 11: 235-262, SP: Humanitas.

_______________ (2005) Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In J. L. Meurer *et al*. (orgs) **Gêneros: Teorias, métodos e debates**, *pp*. 184-207. São Paulo: Parábola.

__________ (no prelo) Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao *trivium*? In I. Signorini (org) *Percursos transdisciplinares de investigação sobre língua(gem)*. Campinas: Mercado de Letras.

_______ (2006) O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: L. C. Travaglia (org) **Encontro na linguagem - Estudos lingüísticos e literários**, pp. 51-80. Uberlândia, MG: EDUFU.

SANTOS, E. M. (2004) **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta** para o ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de doutorado. Campinas: IEL/Unicamp.

SOUZA E SILVA, N. (2002) Material didático de PLE essencialmente comunicativo: sonho ou realidade?. **Tópicos em português língua estrangeira**, Cunha, M. J. C. e Santos, P. (orgs.), Editora Universidade de Brasília.

SEDYCIAS, J. (2002) Como implementar um programa de português numa faculdade de estudos liberais: problemas e estratégias. **Tópicos em português língua estrangeira**, Cunha, M. J. C. e Santos, P. (orgs.), Editora Universidade de Brasília.

VIDAL, L. (1992) Grafismo indígena: estudos de antropologia estética, Edusp: São Paulo.

WAGLEY, C. (1988) Lágrimas de Boas Vindas – Os Índios Tapirapé do Brasil Central, Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte.

Notas

[1]Este artigo, inédito, orientado por Roxane Rojo, foi apresentado ao PPGLA/IEL/Unicamp como requisito parcial para qualificação fora de área.

[2]Faremos um breve relato sobre a escola Tapirapé posteriormente.

[3]A elaboração deste item foi fruto da discussão realizada com a colega Lílian Abram Santos, durante uma disciplina cursada na PPGLA/IEL/UNICAMP.

[4]Estas freiras vieram morar com os Tapirapé a fim de cuidar da saúde deles e elevar sua auto-estima com o objetivo último de reverter a iminente extinção deste povo que, na época da sua chegada, contava com 47 pessoas. Atualmente a população Tapirapé conta com aproximadamente 660 indivíduos.

[5]Uma outra discussão, que foge ao escopo deste trabalho, refere-se a situação de agrafia comumente atribuída aos povos indígenas e outros povos de tradição oral. Há estudos que questionam a supremacia da escrita alfabética e que consideram os grafismos indígenas, por exemplo, como um sistema de escrita, visto que estes, enquanto recurso semiótico, permitem comunicar, classificar e assim significar socialmente. Logo, a definição do que é escrita, como sendo somente a alfabética, estaria apoiada em critérios etnocêntricos (sobre este assunto, vide Vidal, 1992; Gnerre, 1998).

[6]Devemos esclarecer que não consideramos que a escrita seja parte essencial para o ser cidadão. No mundo não-índio, este artefato tem sido considerado necessário para o ser cidadão. Porém, a recíproca no contexto indígena não é verdadeira.

[7] Patrolar é um termo regional que significa conserto das estradas de terra.

Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos

Speech genres in school language textbooks: multiculturalism, multimodality and literacy

Roxane Rojo, Doutora, IEL/UNICAM
rrojo@mac.com

Cláudia Hilsdorf Rocha, Doutoranda, IEL/UNICAMP
claudiahrocha@gmail.com

Heitor Gribl, Mestrando, IEL/UNICAMP
heitor.g@gmail.com

Fernanda Costa Garcia, Mestranda, IEL/UNICAMP
ferlilac@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo congrega trabalhos que analisam, nos livros didáticos de línguas (LDL) e em sua abordagem, aspectos relativos aos letramentos múltiplos, à multimodalidade dos textos e ao multiculturalismo, em livros destinados a língua materna e estrangeira.

Palavras Chave: livros didáticos de línguas, gêneros do discurso, letramentos

Abstract

This article brings together texts which focus on several aspects concerning multiple literacies, multimodality and multiculturalism in school books of Portuguese as first language and English as a foreign language as well.

***Keywords**: school language textbooks, speech genres, literacy*

Gêneros de discurso nos ld de línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos

Este artigo congrega trabalhos que analisam, nos livros didáticos de línguas (LDL) e em sua abordagem, aspectos relativos aos letramentos múltiplos, à multimodalidade dos textos e ao multiculturalismo, em livros destinados a língua materna e estrangeira nos EF I e II.

Na primeira parte, correlacionamos os letramentos múltiplos à variedade de gêneros de diferentes esferas e âmbitos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP). Na segunda, intentamos distinguir *multimodalidade* e *multissemiose* na busca de critérios de análise de textos multimodais e multissemióticos que integram as coletâneas de LDP de EF II. Na terceira parte, enfatizamos a necessidade de se analisar, numa perspectiva multicultural, o modo com que a pluralidade cultural é trabalhada nos LDP. E finalmente, na última parte, analisamos um material didático destinado ao ensino de inglês como LE para alunos de EF I, levando em conta perspectivas éticas e protagonistas.

1. As coletâneas de textos nos LDP: letramentos múltiplos?

Um dos objetivos principais da escola hoje é possibilitar que seus alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que educação lingüística leve em conta hoje:

- os *multiletramentos ou letramentos múltiplos*, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; como diria Souza Santos (2005), assumindo seu papel *cosmopolita*;
- os *letramentos multissemióticos* exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita; o conhecimentos de outros meios semióticos está ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que "têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea" (MOITA-LOPES e ROJO, 2004, p. 38);
- os *letramentos críticos e protagonistas* requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada.

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordadas(os). O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária) não será suficiente para atingir tais metas. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo de textos que nela circula.

É na esteira dessas necessidades que o presente artigo se justifica.
Para boa parte da população brasileira com acesso à escola, é a partir das coletâneas de textos dos LD que os eventos de letramento em diferentes esferas de comunicação poderão ter lugar.

É de se esperar, na alta modernidade, que as coletâneas dos LDP não se atenham mais exclusivamente a textos da esfera literária e que possibilitem práticas de letramento de esferas diversificadas de circulação dos discursos, por meio da leitura de textos em gêneros também variados. Esta expectativa é que suporta as duas questões de pesquisa que se busca responder nesta parte:

- Quais gêneros e esferas são privilegiados na escolha autoral/editorial para compor as coletâneas de textos dos LDP (EF I e EF II)?
- Que letramentos se possibilita desenvolver com estas escolhas para a composição da coletânea?

Para tanto, são aqui analisadas as coletâneas de:

- 43 coleções (172 volumes) de LDP de 1ª a 4ª séries EF I (PNLD/2007) que estão em sala de aula até fim de 2009 e que apresentam, intercalados no discurso autoral, um conjunto de 12.361 textos em variados gêneros (média de 72 textos por volume) e
- 34 coleções (136 volumes) de LDP de 5ª a 8ª séries EF II (PNLD/2008) que estão em sala de aula até fim de 2010 e que apresentam, intercalados no discurso autoral, um conjunto de 15.823 textos em variados gêneros (média de 116 textos por volume).

Os textos que compõem as coletâneas foram categorizados por gênero, esfera de produção e âmbitos de atuação cidadã, que agrupam várias esferas (*da tradição* – esferas da tradição oral e religiosa; *da cidadania* – esferas cotidiana, jornalística, publicitária, burocrática, jurídica, digital e política; *escolar-científica* – esferas acadêmica, de divulgação científica e escolar; *das artes verbais* – esferas literária, das artes dramáticas e musicais; e *das artes da imagem* – esferas das artes gráficas, plásticas e visuais). Foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 1: Textos por âmbitos (1ª a 4ª séries)

Gráfico 2: Textos por âmbitos (5ª a 8ª séries)

Como se vê, há uma semelhança bastante grande dos LDP destinados aos EF I e EF II no que tange aos âmbitos privilegiados na seleção dos textos e gêneros que as compõem. Ocorre apenas a diminuição de textos da tradição oral, mais selecionados para 1ª a 4ª séries. Os âmbitos das artes e da cidadania são privilegiados na seleção dos textos e gêneros, com grande destaque para as esferas literária (principalmente poemas e narrativas de aventura) e das artes gráficas (principalmente HQ e tiras), no âmbito das artes, e das esferas jornalística (reportagens e notícias, jornalismo de informação) e publicitária (anúncios e classificados), no âmbito da cidadania.

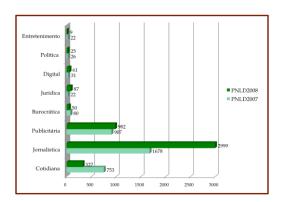



Gráfico 3: Esferas no âmbito da cidadania

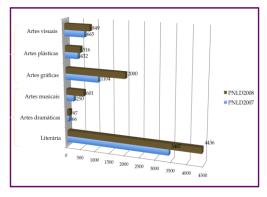



Gráfico 4: Esferas no âmbito das artes

Os resultados mostram que, no que se refere aos letramentos múltiplos, parece estar havendo uma passagem do letramento escolar tradicional (poética, retórica) para uma multiplicidade maior de letramentos, ainda tímida quanto a linguagens e mídias e pautada nas esferas da virada pragmática (jornalismo, publicidade). Esse movimento se configura como um avanço ainda bastante conservador na direção dos multiletramentos.

2. Multimodalidade e multissemiose em materiais impressos

Pesquisas recentes têm apontado para discussões acerca da relação entre as modalidades verbais e outras manifestações de linguagem, sobretudo a visual, em materiais impressos ou em meios digitais. A essa relação, tem-se

denominado *multimodalidade*, traduzido do inglês *multimodality*. Entretanto, há que se refletir acerca do termo *multimodalidade* de modo a compreendê-lo melhor, uma vez que há um certo desgaste do termo, sendo preciso reconhecer suas limitações. Primeiramente, buscamos separá-lo do prefixo *multi-* para compreender mais precisamente as noções teóricas advindas da semiótica que envolvem o termo *modalidade*.

Na semiótica, o termo *modalidade* é utilizado para denominar as manifestações de diferentes qualidades de percepção sensorial: a verbal, a visual e a sonora. Como exemplo, tomemos o caso das modalidades visuais: a pintura, a fotografia e a imagem produzida digitalmente constituem três modalidades diferentes. Os paradigmas de produção da imagem, neste caso, são classificados de acordo com sua materialidade, buscando compreender os instrumentos utilizados para sua produção e sua influência sobre os efeitos de sentido durante o processo de interpretação. Segundo Santaella e Nöth (1999), as modalidades visuais são distribuídas pelo paradigma pré-fotográfico (pintura, gravura, desenho), fotográfico (mecanicamente registrado pela câmera) e pós-fotográfico (produzidos pelo computador).

Nesse sentido, o termo *multimodal* talvez fosse mais apropriado para referir-se à relação entre diferentes modalidades dentro de um mesmo sistema semiótico, seja o verbal (oral e escrito) ou visual (pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico). Dessa forma, pensamos na possibilidade de usar também o termo *multissemiótico*. Xavier (2004, p. 175) considera que a multissemiose pode ser definida como os "diferentes aportes sígnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura. Esta definição pode ser aceita quando trabalhamos com materiais impressos, podendo tornar-se questionável em contextos em que o termo "superfície" não seja o mais adequado, como seria o caso de ambientes digitais que fazem uso da matriz sonora e em que as telas não podem ser consideradas exatamente uma superfície ou suporte de linguagens. Nesse sentido, sugerimos que a combinação de diferentes sistemas semióticos durante a composição de enunciados em um gênero discursivo seja entendida como *multissemiose*.

Contudo, seria necessário, ainda, compreendermos os prefixos que acompanham os termos *modalidade* e *semiose*. Para isso, recorremos ao diagrama de prefixos proposto por Buzato (2007, p. 29):

	Fixidez / Essência	**Mutabilidade / Relação**
Homogeneidade	Uni-	Multi-
Diferença	Inter-	Trans-

Figura 1: Relações indicadas pelos prefixos (BUZATO, 2007, p. 29)

A começar pelo prefixo **uni-** (do latim *unire*, unir, formar um só), combinado com os termos *modalidade* ou *semiose*, teríamos, na verdade, uma ilusão de unicidade causada por um olhar atento apenas a um dos aspectos presentes na linguagem, seja verbal ou imagética, ignorando que, por exemplo, a mancha do texto impresso também poderia ser apreendida como imagem. Considerar, neste caso, a unimodalidade ou a unissemiose de um gênero seria

não levar em conta, por exemplo, que a organização da página pode trazer sentidos ao leitor que está diante dela, seja para lê-la ou para vê-la. Mesmo assim, o termo *unissemiose* pode ser utilizado, quando for verificada a abordagem de apenas uma das semioses de um texto/gênero, seja verbal ou visual, ou quando os textos, à parte as interferências que recebam do projeto gráfico-editorial adotado para a composição da *mise-en-page* (Chartier, 1996), forem produzidos em seu suporte original a partir de uma única semiose.

O prefixo **multi-** (do latim *multus*, mais de um, muitos), combinado com os termos *modalidade* ou *semiose*, pressupõe a diversidade de modos ou de sistemas sígnicos, respectivamente, que um gênero apresenta, mantendo ainda a essência das partes que o compõem. O termo *multissemiose* pode ser utilizado para classificar os gêneros que apresentam diferentes semioses, por exemplo, a verbal na modalidade escrita e a visual em suas diferentes modalidades, sem que ofereçam, contudo, uma abordagem de inter-relação semiótica na construção dos sentidos do gênero discursivo. O termo também pode ser adotado quando os gêneros apresentados nas coleções didáticas, à parte as interferências que recebam do projeto gráfico-editorial adotado para a composição da *mise-en-page*, forem produzidos em seu suporte original a partir de mais de uma semiose.

O prefixo **inter-** (do latim, *inter-*, entre) combinado com os termos *modalidade* ou *semiose* permite-nos refletir acerca da relação entre os elementos que constituem um texto em um gênero. A *intermodalidade* pode ser compreendida como a interrelação entre as modalidades de um mesmo sistema sígnico sob a forma de intertexto ou interdiscurso. As relações possíveis de intermodalidade podem ocorrer no nível temático (intertextualidade temática) ou no nível discursivo (interdiscursividade, no caso de paródias ou releituras). De maneira semelhante, a intersemiose pode ser encontrada em gêneros que estabelecem relações entre diferentes sistemas sígnicos (advindos das matrizes verbal, visual e sonora) ao explorarem relações de intertexto e interdiscurso em diferentes semioses.

Em relação ao prefixo **trans-** (do latim, *além de*, *através*, *para trás*, *em troca de* ou *ao revés*) poderia ser brevemente delineado como sendo a transposição das fronteiras existentes entre as modalidades ou entre as semioses na composição de um texto em um gênero, provavelmente em situações de transformação de uma mídia para outra. Atualmente, a *transemiótica* é um termo utilizado em estudos acerca da tradução (ou adaptação) de livros literários para obras audio-visuais cinematográficas. Santaella (2001, p. 380) não chega a utilizar o termo *transemiótica*, mas sugere reflexões que poderão ser aprofundados em trabalhos futuros, sobretudo naqueles que buscarem refletir acerca das traduções ou transposições de uma mídias diferentes. Segundo a autora,

> o potencial tradutor de uma mídia pela outra também cria constelações bastante curiosas. Que estatuto lógico-semiótico tem, por exemplo, o texto de uma peça de teatro shakespeariano ao ser traduzido para o cinema, para ser gravado em vídeo e assistido em casa?

Assim, os textos que compõem as coletâneas de LDP poderão ser analisados, em nossa dissertação de mestrado, a partir da investigação do papel das semioses (uni-, multi-, inter-, trans-), em suas modalidades (uni-, multi-, inter-, trans-), na composição da forma textual, responsável por efeitos de sentido que podem (ou não) ser abordados nos encaminhamentos de leitura dados pelos autores de LDP.

3. Multiculturalismo nos LDP

Muito tem se falado da necessidade de um aprofundamento de temáticas multiculturais por parte da educação escolar. Parece que após anos e anos de ensino tradicional, chegou, enfim, o momento de questionar o silenciamento de inúmeras vozes neste processo.

Não demonstra ser suficiente à formação de cidadãos críticos uma educação que se limite a trabalhar com conteúdos da cultura dominante ou que aborde a desigualdade reduzida exclusivamente à dinâmica de classe. Contudo, é visível que a idéia iluminista de escola *homogeneizadora* continua sendo uma forte tendência da escola atual, que

> explica em parte, a existência de práticas que, na tentativa de *nivelar* cultural e lingüisticamente os alunos portadores de capitais culturais diferentes ao que a escola pretende transmitir, acabam por condená-los ao silêncio ou – no pior dos casos – ao fracasso ou ao abandono escolar. (BERENBLUM, 2003, p. 104).

Assim, acabamos tendo que nos remeter a outra questão, interligada: a dos currículos. Segundo Silva (2007, p. 14), o ponto principal que se apresenta como pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. O currículo resulta de uma seleção de conhecimentos e saberes, por isso mesmo busca justificar por que alguns conhecimentos são selecionados enquanto outros ficam de fora. Mas, juntamente com a preocupação do que selecionar, há de se considerar também que objetivos o currículo tem em relação à formação que ele pode proporcionar, ou seja, de que modo o currículo busca transformar as pessoas que terão seus aprendizados por ele pautados (SILVA, 2007, pp. 14-15).

Segundo Giroux (1995, p. 92), o que tem acontecido é a transmissão de uma cultura de exclusão, que ignora as diferentes narrativas, histórias e vozes de grupos cultural e politicamente subordinados. Assim sendo, o autor afirma ser necessário pensar o modo como democratizar as escolas para que estas dêem a chance de os grupos mal representados ou não representados no currículo produzirem suas próprias auto-imagens e contarem suas histórias. Algo bem distinto do que vem sendo observado como estratégia pedagógica e curricular na maior parte das escolas.

Lembrando que vivemos em um país de grande diversidade étnica e cultural, em que os estereótipos regionais, sociais, étnicos e culturais acabam sendo a principal marca dessa pluralidade, torna-se imprescindível o

aprofundamento nos estudos das “minorias”[1], não só lingüísticas, mas também socioculturais, para que esta situação comece a se modificar. Aliás, para que se efetive tal modificação, faz-se significativa uma mudança na relação do indivíduo com o seu entorno. A partir da educação do entorno e juntamente com a conscientização dos grupos minoritários é que questões de língua e cultura podem ser melhor compreendidas. Maher (2007, p. 268) nos chama atenção para a urgência de educação do entorno, a fim de se efetivar uma convivência respeitosa tanto no que se refere às especificidades culturais quanto às lingüísticas de grupos minoritários. A autora aponta para a indispensabilidade de aprendermos a destotalizar o outro, ou seja, enquanto tomarmos a cultura do outro de forma unívoca, deixaremos de lado as diferenças intraculturais também existentes. A educação do entorno se faz, portanto, imprescindível para que todos tomem consciência de que operamos “com representações sobre o outro e que as representações que se faz das culturas e dos falares minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas” (MAHER, 2007, p. 268)

Diante disso, podemos pensar os livros didáticos como ferramentas fundamentais para a educação do entorno. No que concerne ao retrato do LDP no Brasil, Rojo e Batista (2003, p. 16) destacam a baixa representatividade de outros contextos regionais e culturais que não os de contextos urbanos e sulistas. Além disso, as variedades lingüísticas também não se encontram devidamente representadas nos textos selecionados dos LDP, sendo que pode ser observada uma decidida preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta e língua escrita.

> Isso se traduz por um descaso na indicação diversificada de gêneros que exijam variedades e registros lingüísticos diferenciados, isto é, uma centralização na língua culta/norma padrão escrita – apenas 14% das coleções avaliadas trazem propostas relativamente diversificadas (ROJO e BATISTA, 2003, p. 18).

Nessa perspectiva, temos que enquanto determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados no LDP, é feita uma “*avaliação apreciativa* dos autores e editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna, para determinado nível de ensino” (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 87). Desse modo, entendemos que o LDP deva ser analisado como um gênero do discurso, ou seja,

> quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, eles estão, no nosso entender,

[1] Tomamos como base o entendimento de César e Cavalcanti (2007, p. 45), que consideram sociedades, comunidades ou grupos minoritários, as populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, sejam numericamente majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes.

> produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido e autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 87).

Portanto, pensando o LDP como o resultado de um trabalho coletivo histórico, calcado no interior de uma determinada cultura que, por vezes, compõe-se a partir de múltiplas culturas que se entrecruzam (ou não), faz-se indispensável a atenção para as questões tão atuais de um tratamento adequado da temática da pluralidade cultural no contexto da contemporaneidade. Sendo assim, torna-se imprescindível pensarmos que a igualdade não tem como ser alcançada exclusivamente através da igualdade de acesso a um currículo hegemônico. A igualdade depende, sim, de efetivas modificações do currículo existente, bem como de reformulações nos livros didáticos para que se garanta um ensino democrático aos alunos provenientes dos mais diversos grupos sociais.

Assim, em nossa dissertação de mestrado, analisaremos os textos que compõem as coletâneas de LDP de 3º e 4º ciclos de EF II a partir da perspectiva da multiculturalidade, examinando a presença da pluralidade cultural, bem como a freqüência e o modo com que é aí trabalhada.

Letramentos múltiplos e críticos em material didático de inglês para o EF I

Na sociedade atual, polemicamente caracterizada como globalizada, densamente semiotizada e marcada por desigualdades profundas, o inglês, entendido como língua franca e tido como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005) ou um dos bens simbólicos mais valorizados em nosso país (MOITA LOPES, 2005), pode assumir papel fundamental na transformação social. Para tanto, é essencial que o ensino de língua inglesa (LI) oriente-se por uma perspectiva crítica, com vistas à construção de letramentos múltiplos e à participação ativa do indivíduo na alta modernidade.

O compromisso com a construção da cidadania, de forma ética e protagonista (MOITA LOPES e ROJO, 2004), por meio da aprendizagem de LI na educação formal, acarreta para a escola o desafio de transcender visões estruturalistas e comunicativas que têm prevalecido no ensino e na produção de materiais didáticos de inglês, visando a imprimir nesse contexto características sócio-historicamente orientadas, que permitam tratar, de modo situado, questões ideológicas, culturais e identitárias que permeiam toda prática lingüística.

Apesar da natureza facultativa do ensino de LI nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) brasileiro, presenciamos sua consolidação no setor privado e sua crescente, porém irregular, expansão no setor público. Seu caráter optativo até o momento implica a ausência de bases mínimas comuns de referência, política e teoricamente sustentadas, o que enfraquece o processo e intensifica desigualdades, permitindo-nos caracterizar sua concretização em âmbito nacional como excludente.

A situação agrava-se diante da inexistência de um Programa Nacional de Livro Didático específico, já que essa iniciativa reconhecidamente contribui para a constituição e distribuição de letramentos na escola.

Orientado pela teoria de gêneros, sob perspectivas éticas, críticas e protagonistas, este trabalho apresenta a análise de uma coleção didática de inglês para o EF I, composta por quatro volumes, publicada por uma editora nacional e adotada como instrumento de apoio ao ensino de LI implantado na rede municipal de uma cidade do interior paulista. A questão central do estudo recai na categorização dos gêneros predominantes no material em foco e de suas respectivas esferas e âmbitos de circulação, com o propósito de avaliar seu impacto metodológico frente às perspectivas teóricas explicitadas.

A obra analisada tem como princípio organizador tópicos lingüísticos e funções de linguagem, distanciando-se do trabalho orientado por temas ou gêneros, portanto. O tratamento metodológico revela uma abordagem comunicacional frente à linguagem, que faz uso de diálogos do cotidiano, com o objetivo de trabalhar funções lingüísticas e léxico. Nessa perspectiva, não são privilegiadas práticas situadas ou questões que abarcam múltiplos letramentos, linguagens e culturas.

Na coleção, evidencia-se a preponderância de textos relacionados ao domínio das artes, em detrimento dos gêneros que circulam nos âmbitos da divulgação científica e da cidadania. No campo artístico, destacam-se gêneros da tradição oral, como rimas e letras de canções que, embora apresentadas em diferentes ritmos, são compreendidas como didatizadas, por se voltarem prioritariamente para o ensino de funções lingüísticas e itens lexicais.

No domínio das artes do corpo, percebe-se o destaque dos movimentos físicos e da dança, acompanhados pelas atividades de colorir e de desenhar, além de trabalhos manuais, que se destacam nas artes plásticas. Verifica-se, ainda, a alta incidência de gêneros das artes gráficas, pela vasta quantidade de figuras de objetos, pessoas, animais, entre outros, utilizadas na coleção, com imagens de caráter essencialmente reprodutivo e que não recebem enfoque multimodal.

No âmbito da divulgação científica, predominam os gêneros escolares que se apresentam, majoritariamente, por meio de instruções, enunciados, lembretes, listas e tabelas. As esferas do cotidiano e do entretenimento são priorizadas na esfera da cidadania, com alta ocorrência de gêneros orais (muitas vezes apresentados através de textos didáticos) e de jogos variados, como os de tabuleiro ou com objetivos lingüísticos. HQs e bingos, por sua vez, mostram-se raros, consolidando a precária abordagem multimodal da obra.

A esfera literária, cujos textos poderiam propiciar, sob um enfoque crítico, confronto de olhares, também se encontra insatisfatoriamente representada. Atribui-se o mesmo tratamento periférico aos textos de esferas jornalísticas e digitais, assim como aos gêneros constitutivos do universo cultural infantil, tais como os encontrados em almanaques e revistas, também importantes para a formação cidadã. Tampouco os letramentos multisemióticos e multimidiáticos apresentam-se significativamente contemplados.

Constata-se, portanto, que a coleção apresenta insatisfatória diversidade de textos, sendo que os gêneros primários recebem destaque, sobrepondo-se, de modo pouco equilibrado, aos secundários. Vale salientar que, embora

gêneros mais complexos possam consensualmente oferecer certas dificuldades a alunos muito jovens, admite-se, em contrapartida, em vista da hoje reconhecida capacidade de pensamento crítico e ativo da criança (EVANS, 2005), a importância de gêneros de natureza variada serem desenvolvidos desde o início da educação formal em LI, a partir de letramentos auto-gerados, conhecimentos já adquiridos e gêneros já apropriados (ou em apropriação) na língua materna, visando ao desenvolvimento sócio-cultural, cognitivo e lingüístico do aluno.

Em suma, observa-se que a abordagem estritamente comunicacional, monocultural e monológica da obra mostra-se contraproducente, por distanciar-se do trabalho com textos que transcendam a esfera escolar e por inviabilizar práticas que levem ao uso significativo da LI em âmbitos diversos, ao confronto de visões e à compreensão de como as linguagens funcionam na sociedade contemporânea. A análise indica, portanto, que não há, no material analisado, indícios de um trabalho direcionado à formação cidadã. Evidencia-se, assim, a urgência de que os LD de inglês para o EF I sofram transformações, a fim de efetivamente viabilizarem a construção de letramentos múltiplos e críticos, já que:

> o que está em jogo não é aprender uma LE para adquirir um pacote da cultura da LE (aquela que existe na lojinha de um aeroporto), mas para se dar conta do mundo multicultural em que se vive, atentando-se para os embates culturais e para a diferença que nos constitui e tornando claro um projeto ético na sala de aula (MOITA LOPES, 2005, p. 66).

Referências

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BUNZEN, C. S. e R. H. R. ROJO Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In M. G. COSTA VAL e B. MARCUSCHI (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa - Letramento e cidadania**. BH: Autêntica/CEALE, 2006. p. 73-118.

BUZATO, M. El-K. **Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital.** Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2007.

CESAR, A. L. e M. C. CAVALCANTI. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: M. C. CAVALCANTI e S. M. BORTONI (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: _____ (org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.

EVANS, J. (Ed.). **Literacy moves on**. Portmouth: Heinemann, 2005.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: T. T da SILVA (org.). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: A. KLEIMAN e M. C. CAVALCANTI (orgs.). **Lingüística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: T. GIMENEZ, C. M. JORDÃO e V. ANDREOTTI (orgs.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

MOITA-LOPES, L. P. e R. H. R. ROJO. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In Brasil/MEC/SEB/DPEM. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado pro ela. In: T. GIMENEZ, C. M. JORDÃO e V. ANDREOTTI (orgs.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 37-48.

ROJO, R. H. R. e A. A. G. BATISTA (orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: Sonora, Visual, Verbal. 3. ed., São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001.

SANTAELLA, L. e NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SILVA (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SOUZA SANTOS, B. de. Os processos da globalização. In ______ (org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-102.

Gênero em trânsito: narrativas brasileiras para crianças e jovens

Gender in transit: Brazilian narratives for children and young people

Rosa Gens, Doutora em Letras Vernáculas (Literatura Brasileira), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
rosagens@uol.com.br

Resumo

O trabalho examina publicações brasileiras recentes paradidáticas para crianças e jovens, centrando preocupações no universo de representação de meninas e no delineamento de identidades de gênero. Investiga textos que apontam para a construção de subjetividades, a partir de sua montagem discursiva, procurando entrever como valores são desafiados ou reforçados.

Palavras chave: ficção brasileira; literatura para crianças e jovens; relações de gênero

Abstract

The paper examines Brazilian recent books for children and young people, centering concerns in the universe of representation of girls and in the delineation of identities. It investigates texts that point to the construction of subjectivity, analysing the discourse. It aims to see how values are defied or strengthned.

***Keywords**: Brazilian fiction; literature for children and young people; gender relations*

Para Georgina Martins, que ajudou a escolher

Mapas e rotas

O presente trabalho encontra-se, ainda, em movimento de composição, já que envolve observações a partir de *corpus* dinamicamente escolhido. Há algum tempo venho observando, e trabalhando com, obras que se destinam a referendar comportamentos de perfis de gênero. Comecei com Júlia Lopes de Almeida, e seus manuais, publicados ao início do século XX e passei por várias obras do final do século, que ocupavam espaço privilegiado nas livrarias. E vêm ocupando cada vez mais. Agora, volto-me para textos que exploram a temática de delineamento de gênero. Meta e risco que se misturam, pois escolher, tecer panoramas, mapear, é sempre atitude de aventura. Foi assim que durante dois meses vasculhei livrarias, irrompi em sites, folheei catálogos reais e virtuais. E li muito. Dessa maratona, após limpezas e descartes, resultou uma lista de cerca de vinte obras, publicadas de 2001 até o momento, e delas pincei nove, que aqui serão comentadas.

Trabalhar com literatura destinada a crianças e jovens leva a pensar, também, em novas ordens de escolha. É impossível acompanhar todas as publicações na área, tamanha é a quantidade de novas obras que chegam ao mercado. Além desse fator, o caminho para o encontro com livros para crianças e jovens por vezes não é o das livrarias, mas sim o do catálogo das editoras, em papel ou na Internet. E o das sinopses, que por vezes tentam vender apenas o observável em uma primeira camada. Vias tortuosas e imprecisas, que levam a pensar em como se pode comprar algo se não nos é oferecido, ou é mostrado apenas a partir de um tema chamativo.

Paralelamente, pretendi examinar a construção discursiva que apóia cada uma das obras, ligada à noção de estabelecimento de um perfil de gênero. Desde o início houve, portanto, intencionalidade, e a tarefa de entrar em cada livro veio marcada pelo estabelecimento desse perfil de apreensão. Ressalte-se que os livros vêm, muitas vezes, acompanhados pelo rótulo de paradidáticos, estabelecendo um perfil de endereçamento ao mercado. Sempre uma leitura ao lado, uma leitura “para”, convocando para a possibilidade de um saber a ser adquirido no caminho da apreensão de sentido da obra. Nesse percurso, as sinopses constantes dos catálogos permitem entrever o jogo do mercado, ao enfatizarem, muitas vezes, os temas mas desejados no momento por currículos e orientações pedagógicas.

Inicio assim o meu trajeto: do conjunto de obras lidas, verifico que há muitas que são apenas apresentações de marcas de gênero, objetivando dar ao leitor-criança ou jovem informações. Uma segunda linha usa o mote do gênero para brincar com imagens, ações e palavras. Uma terceira é representada por narrativas que se desenvolvem e trazem, em seu bojo, questões de gênero.

O que demarcar?

Começo por examinar o livro *Os meninos e as meninas*, de Brigitte Labbé e Michel Puech, publicada pela editora Scipione. A tradução é de Adalberto Luis de Oliveira e as ilustrações são de Jacques Azam. Obra portátil, que pertence à coleção "Filosofia para crianças" é formada por pequenas narrativas introduzem informações, colocando em dois conjuntos, inicialmente, meninos e meninas, para depois deslocar órbitas e estereótipos. O texto trilha o caminho do narrar para estabelecer um contato, um começo, com o que vem depois. Vale-se de exemplos do mundo animal, e de situações que exibem papéis fixos para depois redimensioná-los. É assim com o bloco "Mulher bombeira, homem babá", em que, a partir de definições do dicionário, são questionadas ligações de profissões a homens e mulheres. O projeto gráfico, cuidadoso, demonstra a integração entre ilustração/texto. As narrativas que antecedem as reflexões, e que são elas mesmas pontos de pensar, acham-se marcadas por um traço irregular em vermelho à esquerda e exibidas com um tipo e tamanho de letra diferente do restante do texto, chamando atenção para a sua intensidade. As ilustrações trabalham com a comicidade e ajudam a enfatizar determinadas situações e pensamentos.

Desde a capa, chamativa em cor laranja, com o desconserto do título, e a ilustração em que uma menina e uma menina observam a si mesmos, no que diz respeito à genitália, a atitude é de curiosidade e de vontade de descobrir.

Ao acessar o site da Editora Scipione, encontro as seguintes informações, associadas ao rótulo de literatura informativa-infantil:

> Um apanhado dinâmico das diferenças entre meninos e meninas, começando pelas características físicas e estendendo-se até as diferenças de educação, preconceito e tradição. A obra discute as qualidades que os adultos esperam dos meninos, como coragem e força, e das meninas, como delicadeza e sensibilidade. Mas, sobretudo, ajuda o leitor a compreender que os papéis sociais não podem ser tão rígidos.

Claro que a obra é diretiva. Claro que faz parte de uma esfera de leitura pedagógico-condutiva, à qual a literatura infantil está estreitamente ligada. No entanto, por não tentar vender-se como literatura -- afinal, trata-se de uma coleção informativa – traz a possibilidade de fazê-lo. Torna-se, também, interessante, como o afeto aparece ao final do texto, mostrando como apaixonar-se aproxima meninos e meninas. Este é um movimento, de aproximação pelo sentir, ou de entendimento pelo afeto, que pode ser encontrado em muitas das obras que apresentam delineamento de gênero.

Tal procedimento aparece, também, na obra de Stella Florence, autora brasileira nascida em 1967, cuja escrita é solta, leve e interessante. Mas vamos observar onde nos levarão esse adjetivos ao contemplarmos um seus livros: *Ser menina é tudo de bom*! *Dicas para melhorar a auto-estima das adolescentes*.

A linguagem é fácil, permeada por expressões do jargão adolescente, e o convite para a leitora se torna irresistível, ao visualizarmos na orelha do livro: "Pois, então, você tem em mãos um livro com valiosas dicas que podem fazer o melhor de cada menina vir á tona. Altas ajudas, com certeza." (FLORENCE,

2005.) A obra pertence à coleção “Altas ansiedades” e faz parte da linha editorial da Rocco denominada “Jovens leitores”. Outras coleções merecem ser observadas no panorama da mesma editora: a “rosa-choque” e a “azul radical”. Referenciais de cores ainda delimitam meninas e meninos, embora, na sinopse que apresenta o conteúdo das coleções, haja um convite para o outro lado ler, para que possa entender melhor o antigo “oposto”.

Mas voltemos ao texto de Stella Florence. As “dicas” se apresentam em blocos de sentido, acompanhadas de pequenas narrativas e de exemplos que visam a ancorar a,o leitor,a em um porto seguro de sentido. Dentro da visada que se propõe, a obra é interessante, rompendo com determinados estereótipos ligados ao feminino e chegando a se impor, ainda que superficialmente, como possibilidade de problematização (ver, por exemplo, o bloco feminilidade: “Você pode tudo, querida, você pode absolutamente tudo o que desejar.” – p. 140). O tom de conversa torna a sintonia íntima, com clímax ao final do texto: ”Quem sabe a gente, nesse mundo sem fim, não se encontra um dia? Um beijo de sua amiga, Stella).Familiaridade, contato, proximidade permitem a criação de uma sintonia desejável para o tratamento de subjetividades.

Cabe aqui citar Judith Butler: “...o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero.” (BUTLER, 2003, p. 48). Com essas *performances* trabalham os textos, visando, na maior parte das vezes, a mantê-las, em outras, a iluminar a sua não-naturalidade.

Na performance do discurso transita o gênero. Portanto, entre o oral, o cênico, o escrito, move-se o texto. O tom cômico é constante, principalmente nas marcas da linguagem “não acho legal”, “curtir cinema” entre outras, e nas situações padronizadas pela autora.

Sigo em frente e entro em *Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?*, livro publicado pela Cortez em 2004. Observo, antes, a sinopse do catálogo:

> É uma história em que se faz um questionamento sobre a identidade e lugar dos pés no mundo. Será que pés delicados são sempre das meninas e pés grandes são sempre dos meninos? Os pés revelam quem somos? Ou o que queremos ser? Sandra Branco é professora universitária de pós-graduação e este é seu livro de estréia na literatura infantil. Elma Neves mora na Paraíba e está-se revelando uma talentosa artista.

Ao tomar metonimicamente o humano, a autora se permite começar pela separação dos conjuntos, meninos e meninas, para depois, em meio à sucessão de quadros, exibir a idéia de junção. O apelo direto ao leitor, que é referenciado por intermédio de uma segunda pessoa, delineia o aspecto de sedução e convencimento. O tom discursivo é o de querer passar fortemente uma idéia, na ilusão retórica de que todos teremos nossas crenças confirmadas se assim pensarmos. Não se trata de uma narrativa, mas de sucessão de quadros, com texto pequeno, imagem gigante, o que permite a sedução pela imagem.

Parece-me, no entanto, que as ações e imagens escolhidas para configurar meninos e meninas resvala no inexato e no ultrapassado. Vejamos:

> Meninas têm pés pequenos para tropeçarem em cada buraquinho e serem paparicadas pelo papai, para que o chulé seja mais fraquinho, para que possam calçar sandálias e ficar com os pezinhos mais delicados
> Meninos têm pés grandes para poderem chutar a bola com mais força e velocidade e fazer gol, para que o chulé seja mais forte, para calçarem tênis e ficarem com os pezinhos monstruosos.

No movimento de exposição de quadros, cava-se o fosso entre o desconstruir a ideologia e já trazê-la tão enraizada nas palavras que é impossível fazê-lo dessa maneira. Há sempre uma ressalva. Por exemplo, já na pretensa desconstrução de estereótipos, o comando é certeiro:

> PORTANTO:
> NÃO SE ASSUSTEM, MENINAS...
> SE VOCÊS GOSTAM DE CHUTAR BOLA!
> (DEIXEM QUE A MAMÃE SE PREOCUPE COM ISSO.)
> NÃO VAI ADIANTAR NADA MESMO! (BRANCO: 2004, p. 15)

E na frase "Vocês podem até se casar com um pezinho...", em que não há direcionamento para um ou outro conjunto, englobado no "vocês", mas a marca da tolerância pode ser entrevista no "até" que, embora se ligue aos outros, foca-se nos "pezinhos".

O projeto gráfico do livro é interessante, desde o tamanho apresentado até o trabalho com a textura do papel linho (ou da tela). Observe-se a imagem da capa, que exibe elementos marcados na caracterização de meninos e meninas:calça/saia; cabelo curto/cabelo comprido, embora o formato do corpo seja semelhante. Os pés percorrem o texto, em todas as páginas exibe-se um caminho de continuidade. Ao final, exibe-se uma moral que vem com jeito de metáfora:

> AFINAL...
> ...NÃO SÃO AS PEGADAS QUE MARCAM O NOSSO CAMINHO?
> E O NOSSO CAMINHO NÃO È GUIADO PELA NOSSA CABEÇA?
> ENTÃO, O QUE VALE MESMO É A NOSSA CABEÇA! QUE ABRIGA OS NOSSOS PENSAMENTOS E IDÉIAS. (BRANCO: 2004, p. 15)

O texto é, assim, pontuado por máscaras, duplos de atitude de rosto e de corpo, e termina por solidificar perfis de masculino e feminino, em seu trajeto de pés e sentidos.

Já em *Romeu suspira, Julieta espirra*, de Mara Amália Camargo, encontramos a apresentação de diferenças como criação de uma linha tênue para a confecção do enredo. Entretanto, aqui as diferenças não são as usualmente enfocadas. São contextuais, e parecem funcionar mais como uma brincadeira sonora do que pelo viés da apreensão de sentido. Assim:

> Romeu tirou do bolso um saca rolha.
> Julieta, um plástico bolha.

> Julieta contou que nasceu em Xique-xique.
> Romeu, em Conceição do Ibitipoca.
> Romeu voava numa patrulha.
> Julieta, de salto agulha. (CAMARGO: 2007, sp)

Mesmo quando os elementos apresentados pertencem ao conjunto de diferenças do quadro homem x mulher, não se expõem como pertencentes à esfera comum. Jogam com a brincadeira e com a possibilidade de deslizamento de características estereotipadas de gênero. Observe-se:

> Julieta fazia sumô.
> Romeu, bolerinhos de tricô.[...]
> Julieta comprou um Ford Bigode.
> Romeu, duas mamãe-sacode. (CAMARGO:2007, sp)

Assim, terminam por dissolver as polaridades usuais em discursos de confronto entre homens e mulheres, embora mantenham uma estrutura de comparação e alternância. O final do texto é o de ligação, pois cria-se, dentro do *non-sense* do enredo, o doce Romeu e Julieta.

Sigo em frente e encontro *Alice no espelho*, de Laura Bergallo, em que o leitor se vê face a uma narrativa em terceira pessoa, focada na protagonista Alice, com um narradora/comentadora que dialoga com planos de significado:

> Alice ainda se lembra do pai recitando esses versos, que ficam bem no começo do livro *Alice através do espelho*. Para ser sincera, não sei se ela se lembra das palavras exatas (ou mais ou menos exatas) ou se gostaria de lembrar. No começo da história, a gente que escreve ainda não conhece muito bem a personagem, porque ela vai se mostrando aos poucos, a cada ato que pratica ou frase que fiz.

O método de construção da personagem permite que o leitor sinta-se um pouco criador junto ao narrador. E vai sendo conduzido pela história de Alice, 15 anos, morando com a mãe e a avó, saudosa do pai e com problemas de aceitação do próprio corpo.

As ilustrações de Edith Derdick alternam a figura de Alice protagonista à de Alice no país do espelho, assim como a narrativa de Laura Bergallo vale-se da matriz de Lewis Caroll. O universo adolescente, pleno de revistas "de papel brilhante, muito coloridas", (BERGALLO, p. 19) e de desejos é apresentado. O maior desejo de Alice é ser magra. E por ele debate-se, ao longo da narrativa. A ausência do pai e a da mãe são um prato feito para leva-la à bulimia e à anorexia. O texto, portanto, expõe determinados problemas da adolescência e, ao unir-se à fantasia, através de episódio de passagem de Alice para um plano outro, o do espelho, revela possibilidades de reagenciar a vida. Vem acompanhado de um suplemento, "Quer saber?", elucidativo da anorexia. Nele, especificamente é enfocada a figura de meninas, mostrando a quase exclusividade do distúrbio. Em contrapartida, mostra-se o culto aos músculos, ideal dos anos 50 principalmente, como "Problema de Menino". A seguinte apresentação aparece no catálogo da editora:

> Para enfrentar seus problemas, que passam pela ausência do pai e pelo descaso da mãe, Alice começa a se autodestruir, num processo de anorexia e bulimia. Mesclando a história de Alice com a de *Alice no país do espelho*, de Lewis Carroll, a autora retrata de modo sensível um drama cada vez mais presente em nosso cotidiano.

Também em *Vic*, de Cristiane Dantas, encontramos a personagem principal, que dá nome ao livro, e ondas de exclusão da adolescência:

> Tudo porque VIC não ligava nem para televisão nem para cinema, nunca teve curiosidade nem de folhear uma revista teen, não saía à noite, e quem comprava suas roupas era a governanta — mesmo assim, só quando sua mãe esbarrava com ela no corredor da casa, tipo uma ou duas vezes por ano, e notava suas camisetas furadas, esbeiçadas e desbotadas. Ou seja, sem saber nada sobre modas e modismos, ela era uma excluída. E o pior de tudo: Vic ainda era "boca-virgem", a única BV da turma. Provavelmente, a única BV da escola inteira — incluindo o pré-escolar. Excluída era pouco. Vic era a excluída das excluídas de todas as excluídas do universo." (DANTAS, p. 11)

As complicações do cotidiano da menina que adora literatura gótica dão o tom da trama, e, ao final, Vic deixa de ser BV. Os conflitos da adolescência são mostrados com eficácia, e a construção retórica delineia o perfil de subjetividade da protagonista. Outras são as dinâmicas discursivas encontradas no livro *Meninas inventadas*, de Ana Letícia Leal (1970), da Editora Bom Texto. Nele, encontramos pequenas crônicas que referenciam o universo da adolescência, e que perseguem o mesmo tema dos livro que comentamos anteriormente: a visão do corpo, roupas, questões identitárias, relacionamento com meninos, teias familiares. Agora, opta-se pelo conto, e as meninas inventadas aparecem em pleno diálogo, ou através de um discurso específico, do diário. As ações e reações da faixa etária são finamente captadas pela autora, que as reconstrói em textos que se movem em reflexões. Preconceitos, sexo, atitudes frente ao mundo percorrem as narrativas, em que se dá voz a quem está na passagem, e não se ordena ou impera a partir do adulto.

Ana Letícia Leal, ao dar a palavra às adolescentes, instaura a possibilidade de tornar a perspectiva dinâmica, e não mais fixa. Essa angulação encontra-se também em *Beatriz em trânsito*, de Eloí Elisabete Bocheco. Sintoniza a primeira pessoa, e nesse jogo capta a atenção dos leitores. A interação leitor/narrativa é mais freqüente em narrativas,em primeira pessoa, que deixam uma possibilidade maior de adesão.

Referenciais possíveis de constituição do universo adolescente plasmam a narrativa, fundamentada em um eu que se forma e se fazem linguagem. Assim, comparecem o padrasto que bate na melhor amiga da protagonista, e é denunciado, a perda da mãe, o abandono pelo pai, as dúvidas e aproximações com o afeto. Plena de recorrências literárias, a narrativa expande as noções de ser mulher e ser adolescente, em efeitos performativos. Beatriz, em trânsito de escolas, de vida, de aprendizado, vai pouco a pouco construindo sentidos e ligações.

Sem porto seguro

A incerteza move os discursos, e é no trânsito da busca e da passagem que se confere a subjetividade enquanto construção. Termino este mapeamento com *O maravilhoso livro das meninas*. Ao vê-lo na vitrine de uma livraria, imaginei que fosse uma reedição. Que nada. Trata-se de uma publicação com "cara de almanaque retro", *vintage*. Sucedeu a*O livro perigoso para garotos*, da Record. E resgata receitas, truques, brincadeiras, num movimento que seria louvável, se não fosse acompanhado de direcionamento certeiro. Circunscreve a mulher, mais uma vez, ao lugar do doméstico, reforçando o que Bordieu denomina "violência simbólica" em relação à esfera do feminino.

Do maravilhoso livro das meninas, cito apenas um trecho:

> A grande diferença entre meninos e meninas é que os garotos gostam de "fazer" coisas" –dirigir carros, jogar bola, brincar, comer, soltar pum, etc -- enquanto as garotas gostam de "sentir" coisas – amor, amizade, felicidade, entusiasmo, etc. As meninas são mais emocionais que os meninos. É claro que não se trata de uma regra absoluta.

Embora haja a ressalva a não se tratar de uma regra absoluta, permanece a idéia de um "universo feminino" ligado a uma possível essência de mulher. As polaridades continuam, e tendem a ser preservadas, pois a reprodução de papéis afirma a tal docilidade que seria inerente ao feminino.

As obras aqui comentadas unem-se pelo selo de paradidático, e em um painel de situação exibem preocupações com papéis de estabelecimento de gênero. A partir de suas sinopses, pode-se visualizar o encadeamento de sentido pelo superficial, pelo chamariz do tema. As editoras fazem seus anúncios a partir da percepção temática, fortemente marcada nas sinopses, tentando chegar às diretrizes dos parâmetros curriculares nacionais. São esses livros que estão nas mãos de crianças e jovens e formam leitores, e mais do que isso, sinalizam para condutas, comportamentos e pensares. Alguns deles estimulam, por vezes, reflexões, potencializam atos de ser, outros param na simples exposição, outros, ainda, deixam perceber preconceitos e fossilizações. Muitos trazem representações de meninas agarradas à domesticidade e ao espaço privado, definidas pela tecnologia de gênero e engendradas nas relações sociais, em que parece não haver espaço para mudanças e escolhas. Outras deixam entrever modulações e deslizamentos, levando, ao menos, a uma desestabilização das condutas fossilizadas.

Será possível reemoldurar, ou até mesmo viver sem molduras e enquadramentos? Se não, que seja afiançada, pelo menos, a possibilidade de desnaturalizar as marcas de gênero, mostrando o que elas apresentam de forçado e estático, e como são vendidas aparentemente fazendo parte da natureza do humano. Dentro dessa perspectiva, não se pode esquecer que a formação literária de crianças e adolescentes acontece por intermédio, principalmente, de textos de ficção. Por meio deles, leitoras e leitores têm acesso a universos conhecidos e desconhecidos, vêem-se frente a heróis e vilões, entram em contato com cotidianos em que ser menina ou menino aparece como uma pré-figuração, muitas vezes.

Do mapeamento de obras empreendido neste trabalho, restou um traçado ziguezagueante, não retilíneo, que provoca o movimento de pensar a produção para crianças e jovens nesse início do século. E, também, permite refletir sobre o que pode ser demarcado em questões de gênero. Nesse quadro legível, organizam-se movimentos, travessias, negociações de sentido e matiza-se a complexidade da construção do sujeito. E, do mapa, fica uma certeza: alojar-se em discursos estáticos não irá levar a mudanças e a ultrapassagens. Nas palavras de Guacira Lopes Louro:

> Uma estratégia mais desestabilizadora irá colocar em discussão esse tipo de representação. Problematizará, por exemplo, o fato de as mulheres serem denominadas de "o segundo sexo" (uma afirmativa que é, via de regra, consensual e indiscutível) e levará a analisar as narrativas — religiosas, históricas, científicas e psicológicas— que instituíram esse lugar para o feminino. Tornará possível discutir o que implica, numa seqüência qualquer, ser o segundo elemento; ou o que significa ser o primeiro, isto é, ser a identidade que serve de referência; ou, ainda, permitirá analisar as formas através das quais tal classificação se faz presente nas práticas sociais e culturais de qualquer grupo. (LOURO, p. 46).

Na construção discursiva da infância e adolescência, nos textos em foco, estão presentes relações de gênero, que levam a pensar em hierarquias, estratégias de dominação e desigualdades. Através da consciência, traçam-se os caminhos que permitem a distinção entre a opressão e a resistência, entre a dominação e o agenciamento. Efeitos de gênero, invenção de outras possibilidades identificatórias, delineamentos e sombreados advêm da(s) leitura(s) dessa incursão nos paradidáticos.

Referências

BERGALLO, Laura. **Alice no espelho**. São Paulo: SM, 2005

BOCHECO, Eloí Elisabete Bocheco. **Beatriz em trânsito**. Porto Alegre, Nova Prova, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRANCO, Sandra. **Por que os meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?** São Paulo: Cortez, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**; feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Maria Amália. **Romeu suspira, Julieta espirra**. Ilustrações de Silvana Rando. São Paulo: Girafinha, 2007.

DANTAS, Cristiane. **Vic.** São Paulo: SM, 2007.

DAVIDSON, Rosemary & VINE, Sarah. **O maravilhoso livro das meninas**. São Paulo: Globo, 2008.

FLORENCE, Stella. **Ser menina é tudo de bom**. Rio de Janeiro: Record, 2007

LABBÉ, Brigitte & PUECH, Michel. **Os meninos e as meninas**. São Paulo: Scipione, 2005.

LEAL, Ana Letícia. **Meninas inventadas**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2006.

LOURO, Guacira Lopes et al. **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

http://www.cortezeditora.com.br

http://www.scipione.com.br, capturado em 20/06/2008

Gêneros textuais em apostilas no ensino de leitura em inglês

Text genres in didactic materials for reading classes

Jacqueline Gomes Vicente, Mestranda/ PUC - RIO
jacquevicente@bol.com.br

Resumo

Este artigo analisa o material didático produzido por um professor da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. O estudo concentra-se nos gêneros textuais e no ensino de leitura, dentro da perspectiva de gênero proposta por Schneuwly & Dolz (2004). A metodologia segue uma abordagem naturalística de coleta e análise de dados. Este trabalho descreve o processo de análise dos dados a partir da proposta de aplicação de gêneros de Ramos (2004) e apresenta meu entendimento sobre o uso deste material didático na aula de leitura.

Palavras Chave: gêneros textuais; material didático; Abordagem instrumental.

Abstract

This article analyzes a set of didactic material produced by an English teacher who works in a public school in Rio de Janeiro. The study concentrates on genres and the teaching of reading, considering the pedagogical suggestion for the implementation of genre-based tasks in classroom elaborated by Ramos (2004) and the genre perspective proposed by Dolz &Schenuwly (2004). The method follows a naturalistic approach for data collecting and analysis. This paper describes the evaluation of this didactic material based on Ramos' proposal (2004) and presents my understandings of the usage of this material.

Keywords: *genres; didactic material; ESP.*

1 – Introdução

As línguas naturais são veículos que atuam na comunicação entre os homens e suas culturas. Como qualquer forma de linguagem, elas viabilizam o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, os diferentes pensamentos, sentimentos, criações humanas e ações envolvidas nas diversas atividades sociais presentes na vida diária de qualquer indivíduo.

No contexto de ensino de línguas estrangeiras, as pesquisas enfatizam a importância de aumentar a habilidade do aluno de conhecer e usar gêneros textuais os quais são essenciais para a comunicação e, conseqüentemente, para a transmissão de conhecimentos. O estudo de gêneros é importante para as atividades sociais dentro e fora do ambiente escolar, pois para cada atividade social distinta, há um gênero que dá forma aos pensamentos e as ações comunicativas pelas quais interagimos (Bazerman, 1997).

Este trabalho, ainda em fase de pesquisa, tem como objetivo entender o uso de apostilas no ensino de leitura em inglês e a composição deste recurso didático que tem sido muito usado por professores nos últimos anos. A finalidade é verificar o que o autor entende por aula de leitura e como ele elabora seu material didático dedicado à mesma. Assim, a pesquisa averigua se o autor segue a pedagogia de aplicação de gêneros discursivos na elaboração do material didático para a aula de leitura.

2 – O ensino de leitura em língua inglesa na rede pública - EFL & ESP

No Brasil, os alunos que se dedicam a aprendizagem da língua inglesa não têm um ambiente propício para interação nesse idioma fora do âmbito escolar, o que claramente caracteriza esse contexto de ensino como sendo de ensino de inglês como língua estrangeira (Brown, 1994). Como reconhece o documento oficial do Ministério da Educação e Cultura, ' [...] a grande maioria da população escolar vive em um estado de monolingüismo' (PCN, 1998, ensino fundamental, pg. 65). No entanto, além do caráter formativo do ensino desse idioma como LE, o processo de ensino e aprendizagem do inglês, muitas vezes, tenta atender aos propósitos específicos relacionados ao uso dessa língua.

Os diversos contextos institucionais criam um número infinito de propósitos para o ensino da língua inglesa. Na rede pública de ensino, mais especificamente no ensino médio, os PCNs afirmam que 'o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir significados, meta última do ato de linguagem (PCN, Ensino Médio, 2000:93)'. Eles garantem que para que o aprendizado da língua estrangeira atinja objetivos tais como, produção e acesso à informação, autonomia do aprendiz e interação social; o foco do aprendizado deve estar na função comunicativa com ênfase especial na leitura e na compreensão de textos verbais orais e escritos (PCN, Ensino Médio, 2000:93).

O argumento que o texto dos PCNs quer defender é que o ensino da língua estrangeira por meio da leitura e da compreensão de textos verbais orais e

escritos leva o aprendiz a desenvolver sua habilidade de comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. Em decorrência disso, a possibilidade de comunicação em situações distintas leva a necessidade de aprender ações comunicativas específicas que se ajustem a esses momentos peculiares.

A abordagem instrumental (ESP) no ensino de leitura em inglês consegue atender a diferentes motivações e utilidades de leitura dos alunos. No contexto instrumental, o ensino da habilidade de compreensão leitora pode ser direcionado para uma área específica relevante atendendo uma necessidade acadêmica, profissional ou ocupacional. Em alguns contextos internacionais onde se aplica a abordagem instrumental, a ênfase do ensino continua quase exclusivamente na gramática e no vocabulário; enquanto, em outros, está em uma única habilidade, como a leitura. Ou ainda, em outro cenário, o foco do ensino está no estudo de um gênero, como dissertação (Johns, 1997)

O grupo de estudo sobre gêneros da Puc de São Paulo afirma que a aplicação do ESP na aula de leitura pode ajudar alunos a dominarem funções e convenções lingüísticas de textos específicos, acadêmicos ou profissionais, de sua área de atuação. Ramos (2004) observa:

> [...] as bases de um curso na Abordagem Instrumental estão calcadas em um levantamento inicial de necessidades dos alunos, [...] objetivando estruturar cursos que promovam o desempenho de tarefas lingüísticas específicas em contextos de atuação específicos.

3 - Abordagem de leitura

A noção de leitura que chama minha atenção é aquela que enfatiza propósitos autênticos para leitura, ou seja, aquela cujos propósitos não estão relacionados ao ensino de língua, mas a compreensão de textos que fazem parte do cotidiano do leitor. Neste contexto, leitura engloba o entendimento de textos, tais como anúncios, artigos de jornais e revistas, entre outros gêneros discursivos. O leitor, aqui, está interessado no significado da mensagem que o autor quer expressar. É o tipo de leitura representado pelo par compreensão/entendimento (Nuttall, 1996).

O ato de decodificar as letras e palavras do texto, isto é, o modelo de decodificação (*bottom-up*) e o ato de compreender a mensagem que o autor de um texto quer transmitir, ou seja, o modelo psicolingüístico (*top-down*) são as propostas de modelo interacional de leitura mais comumente identificadas pelos estudiosos de leitura. Para Nuttall (1996), esses dois modelos de leitura são complementares e usados inconscientemente pelos leitores.

Diferentemente da visão *bottom-up* de leitura, a visão *top-down* se caracteriza pela leitura como um processo ativo no qual o leitor é visto como processador ativo de informação que prevê e prova ou experimenta partes do textual real (Carrell, 1987). Nesta visão, não se destaca apenas o papel do leitor como um participante no processo de leitura onde ele faz previsões e processa informações, mas toda sua experiência anterior e todo seu conhecimento de fundo assumem papel potencial nesse processo.

Acreditava-se que o modelo psicolingüístico poderia ser um substituto do modelo de decodificação, mas pesquisas sobre leitura (Carrell, pág.24, 1987) enfatizam que a leitura eficiente requer ambas as estratégias *top-down* e *bottom-up* operando interativamente. Esta parece ser uma asserção defendida por alguns teóricos da leitura (Smith, 1978; Carrell, 1987; Nuttall, 1996; Wallace, 1992), visto que na maioria das definições sobre o ato de ler cabe ao leitor recorrer a esses dois modelos de leitura para compreender um texto.

A identificação do gênero discursivo a que o texto a ser lido pertence é uma forma de leitura prévia do referido texto. Ao reconhecer o gênero discursivo, o leitor já se prepara para leitura. Ele ativa conhecimentos esquemáticos e traça expectativas em relação ao texto, pois essa leitura prévia com a finalidade de entender os significados do texto pode ser bastante útil, já que pode ser o primeiro passo para se compreender intenção do autor.

Para o autor do material que é o motivo deste trabalho, 'leitura é a habilidade lingüística que mais se faz presente no dia a dia do homem comum brasileiro'. Ele defende a visão de que através da leitura, o aluno é capaz de obter informações relevantes as suas necessidades permanentes e momentâneas. Ele também observa que a leitura de textos em língua inglesa sempre terá papel importante na vida desse aluno.

4 - Aplicação de gêneros textuais no ensino de leitura

Nos últimos anos, o conceito de gênero tem sido estudado pelos teóricos ligados ao ensino de línguas. De acordo com Hyon (1996), pesquisas que analisam as formas e funções dos gêneros têm se tornado cada vez mais populares e se divido em diferentes abordagens. A aplicação dessas pesquisas afeta a aula de leitura e, por isso cabe verificar a eficácia dessas abordagens para a pedagogia baseada em gêneros.

A aplicabilidade dos gêneros discursivos nas tarefas da sala de aula, inclusive na aula de leitura, é um tema controvertido. Alguns pesquisadores pensam que ensinar o aluno a reconhecer a estrutura de um texto, a sua forma é a melhor forma de ajudá-lo a compreender o texto em foco (Bhatia, 1993; Swales, 1990; apud Hyon, 1996). Há teóricos que apostam na ênfase do contexto situacional, isto é, acadêmico ou profissional, em que o gênero ocorre (Miller, 1984; Schryer, 1993; Bazerman, 1988); ao passo que, outros educadores e profissionais acreditam na união de forma, função e contexto social para ensinar gêneros pedagógicos em escolas primárias e secundárias (Martin, 1989; Christie, 1991).

Em cada uma das abordagens, a execução de um modelo didático baseado em gênero acrescenta novo valor à prática de sala de aula. No ESP, o trabalho de alguns especialistas tem contribuído para a aplicação do gênero no ambiente pedagógico. Segundo Hyon (1996), Bhatia (1993) representa um exemplo dessa abordagem, pois produziu material didático no programa EBT que foi usado em duas universidades em Cingapura.

Muitos alunos começam a desenvolver sua habilidade de leitura e escrita baseando-se em gêneros pedagógicos, isto é, gêneros produzidos em ambientes acadêmicos e escolares (Johns, 1997). A autora credita ao livro didático a

responsabilidade pela presença de textos na sala de aula: 'Em muitas salas de aula, o livro didático é a fonte principal de leitura, a única janela direcionada para valores e práticas de uma disciplina. ' [1] (Johns, 1997, p.46). Contudo, o uso exclusivo do livro didático na sala de aula traz conseqüências negativas como a crença por parte dos alunos que todo discurso é autônomo e livre de motivações.

O gênero discursivo deixou de ser um instrumento de comunicação pelo qual a escola opera e passou a ser objeto de estudos nas aulas e com isso as questões relativas à forma de aplicar a noção de gênero na aula de leitura aumentaram. Segundo Dolz e Schneuwly (1997), 'quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. ' (p.89)

Essa é a visão que quero enfocar na análise dos meus dados, pois os gêneros têm sido aplicados na prática pedagógica para ensinar leitura e escrita e como podemos observar as formas de comunicação se transformam em formas de linguagem específicas (Dolz e Schneuwly, 1997). Dolz e Schneuwly (1998, apud Machado e Cristóvão, 2006) afirmam que a construção de um modelo didático do gênero depende dos estudos sobre o gênero, isto é, da análise das capacidades e das dificuldades dos alunos diante de textos pertencentes a um gênero; das experiências de ensino/aprendizagem desse gênero; e da prática pedagógica baseada no ensino de gêneros.

5 - Material didático e ensino leitura

Segundo os PCNs (1998), no ensino fundamental, o ensino de língua estrangeira tem além do papel formativo proposto para o currículo escolar, o objetivo de refletir sobre a função social da língua estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem. Na rede pública de ensino, essas limitações são diversas, dentre elas a falta de material didático voltada para o ensino de língua estrangeira. Este fato chama atenção visto que o governo federal através do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) distribui livros didáticos de várias disciplinas, mas se eximi da responsabilidade de fazer o mesmo com relação ao ensino de língua estrangeira.

Devido à representação do livro didático no ambiente escolar, o qual é tratado quase como um livro sagrado, as disciplinas cujos professores recebem esse recurso didático são consideradas mais importantes e de maior valor. Esse mito se desfaz quando o livro chega à sala de aula e não consegue abranger as particularidades de todos os grupos. A partir daí, se conclui que nem toda produção didática selecionada por especialistas consegue dar conta da necessidade de todas as escolas do Brasil.

A ausência do livro didático na aula de língua estrangeira a coloca em posição discrepante em relação às outras disciplinas. Alguns acreditam que a falta de livro desvaloriza o ensino do inglês nas escolas públicas; já outros vêem na sua ausência uma chance de desenvolver seu próprio trabalho. Estes últimos

---

[1] Minha tradução direta do original em inglês.

consideram que a figura do professor que produz seu próprio material didático se faz presente nas lacunas deixadas pelo livro didático.

Observo que algumas vezes o material didático produzido por professores é criado para preencher as falhas deixadas pelo livro didático. Na realidade, por não considerar a diversidade de contextos, de regiões, de valores e culturais do Brasil; o livro didático não atinge a grande parte da população brasileira. Contrariamente, o professor que produz seu material conhece seu público-alvo e suas necessidades locais, por isso ele é capaz de transformar necessidades globais, adaptando-as à realidade local.

Diferentemente do livro didático publicado por editoras, o material didático, como exemplo as apostilas, não só tem o objetivo de fornecer exercícios e funcionar como um manual que apóia a aula do professor, mas também como fonte de novos conhecimentos que não anulam outros recursos didáticos nem tem a pretensão de deter todo o conteúdo sobre a disciplina. Atualmente, apostilas não têm sido criadas com a finalidade de suprir falhas deixadas pelos livros ou outros recursos didáticos; ao contrário, elas são elaboradas com o objetivo de ocupar lugar próprio no cenário escolar.

6 - Metodologia de pesquisa

A minha pesquisa é de cunho qualitativo, pois é uma atividade que analisa e tenta alcançar entendimentos sobre minha prática pedagógica e construir inteligibilidade sobre ela. Desta forma, essa pesquisa estabelece meu lugar no mundo, isto é, sou uma professora que reflete sobre o seu cotidiano na sala de aula e as transformações na sociedade em que vivo.

Denzin & Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como uma atividade situada que localiza o observador no mundo, portanto, pretendo assumir o papel de observador que interage com seu observado e considera sua participação no processo de ensino e aprendizagem. Ao buscar informações diretas da sala de aula, evito o distanciamento entre pesquisador e pesquisado tão comum em pesquisas acadêmicas.

A pesquisa qualitativa também se caracteriza pela utilização de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo (Denzin & Lincoln, 2006). Assim, adotei práticas que funcionam como um auxílio na análise das ações na aula de leitura, isto é, no uso de apostilas no ensino de leitura em inglês.

Além de selecionar critérios para análise do material didático em estudo (Ramos, 2004), uso as entrevistas com o autor do material investigado e as conversas com os professores para compreender os significados que os participantes da prática pedagógica atribuem ao uso de apostilas na aula de leitura em inglês.

7 – Contexto de pesquisa

O livro didático ainda é um dos principais recursos didáticos na sala de aula. Na aula de língua inglesa, essa realidade tem se transformado nos últimos anos.

Observo que no estado do Rio de Janeiro, várias instituições de ensino tais como o colégio Pedro II, o Cefeteq, o Cefet, algumas escolas municipais e colégios estaduais não têm adotado livro didático para a aula de inglês, mas sim produzido seu próprio material didático que é elaborado por um professor ou por uma equipe de professores.

O material usado no colégio estadual onde trabalho foi elaborado por um dos professores da equipe e tem sido usado nas aulas de leitura em inglês. O autor começou a elaboração do material no ano de 1992, quando ele e outros membros da equipe decidiram deixar de adotar livros e criaram uma apostila para ser utilizada nas turmas de terceira série do ensino médio, na época segundo grau.

8 - Critérios para análise do material

A noção de gênero discursivo que permeia este trabalho é a que considera gênero como um instrumento que viabiliza a ação discursiva do sujeito locutor-enunciador numa dada situação definida por parâmetros (Dolz & Schneuwly, 2004). Para entender como os gêneros são ensinados neste material, utilizo a proposta de aplicação de gêneros discursivos na aula de leitura elaborada por Ramos (2004) quel tem como embasamento os estudos de Halliday (1994) e oferece categorias de análise próprias para este estudo.

Em sua proposta, Ramos (2004) fundamenta seu plano nos estudos de Halliday e Hasan (1989). Esta contribuição para o planejamento de cursos com base em gêneros discursivos é composta por três fases diferentes, a apresentação, o detalhamento e a aplicação. Cada uma das fases deve estar presente nas tarefas relacionadas ao ensino do texto escrito que pertence a um gênero discursivo distinto.

Em uma breve apresentação das fases da proposta de aplicação de Ramos (2004), esclareço como organizei a análise das apostilas. Assim, a apresentação é a fase que 'visa à criação de condições para que o gênero a ser trabalhado seja observado sob uma perspectiva ampla' (Ramos, 2004, p.118-119). Este momento da aula de leitura envolve, primeiramente, a conscientização sobre o texto. A conscientização formaliza questões sobre o meio de circulação do gênero, seus usuários, seus produtores, sua audiência, os por quês de sua circulação, como circula, a que propósito serve e seus interesses.

O segundo conceito trabalhado é o da familiarização do leitor com o texto. Aqui, ele vai identificar o conhecimento que já tem acerca do gênero estudado. Após esse entrar em contato com as informações que não tem, ele passa para a segunda fase que é o detalhamento. O detalhamento visa estudar a organização retórica do texto bem como suas características léxico-gramaticais. Essa fase tem como objetivos: fornecer condições para compreensão/produção geral e detalhada dos textos; explorar função discursiva e componente léxico-gramaticais; e compreender os significados entre o texto e o contexto de situação.

Para o detalhamento, Ramos (2006) sugere perguntas tais como, qual é a atividade social desenvolvida?, Do que trata o texto? (conteúdo), Quem fala/escreve o texto? (significados interpessoais), Quais são os movimentos e

passos do texto? (estruturas textuais), Qual é o papel da língua? (auxiliar ou constituir), Qual é o tipo de interação? (dialógica ou monológica), Qual é o meio? (falado ou escrito) e Qual é o canal usado? (fônico, visual e gráfico)

A última fase da proposta é a da aplicação na qual se espera que o aprendizado se torne sólido e que o aluno apropri-se desse gênero. Divide-se em dois momentos, primeiro por meio da consolidação da idéia. Essa consolidação do gênero é feita através de atividades diversas com o mesmo. No segundo momento, pela apropriação, ou seja, pela transferência do gênero para situação da vida real.

Sendo assim, usarei as três categorias de análise - apresentação, detalhamento e aplicação - proposta pela pesquisadora referida para verificar a existência de ações, isto é, exercícios, tarefas ou atividades que incentivem o ensino de leitura considerando a noção de gênero. Observarei também se há ações que recorram à abordagem instrumental para o ensino da compreensão de textos escritos, tais como uso de estratégias de leitura.

9 – Análise de dados

A apostila escolhida para análise foi a apostila usada nas turmas de terceira série, pois este é o último contato que o aluno tem com a língua inglesa antes de aplicar seus conhecimentos de leitura em inglês fora do contexto escolar. Essa escolha teve como base o fato do material apostilado ter como público-alvo alunos do ensino médio que pretendem se preparar para o exame do vestibular.

Segundo o autor do material, este volume foi organizado por tema. Independentemente do tema abordado na apostila da terceira série e, como mencionado, analisarei os textos que compõem todas as unidades com base na proposta de aplicação de gêneros discursivos de Ramos (2004), por que constatei a ocorrência de tarefas cujo foco está no ensino de leitura com ênfase em gêneros discursivos. Ademais, Ramos (2004) me oferece a possibilidade de entender como o gênero artigo está sendo ensinado na apostila.

As primeiras perguntas direcionadas aos alunos-leitores versam sobre o meio de circulação do texto e sobre os participantes que estão interagindo no evento comunicativo em questão. Ele também freqüentemente requer que o aluno identifique o propósito comunicativo do texto estudado. Estas tarefas estão relacionadas à fase que Ramos (2004) denomina de apresentação.

No detalhamento, as tarefas da apostila oferecem explicações sobre itens gramaticais contidos nos textos, as quais são seguidas por quadros-resumos sobre o ponto gramatical em questão. Apesar de esse espaço ser reservado ao estudo da estrutura do texto, há poucos exercícios de gramática e vocabulário.

Os poucos exercícios com foco no ensino da estrutura do texto são bastante concisos e nem sempre fazem o aluno refletir sobre os passos do texto (Bhatia, 2004), isto é, sobre a disposição das partes que compõem o gênero ‘artigo’. As tarefas da apostila também não facilitam o aprendizado dos itens lexicais e gramaticais típicos deste gênero, fazendo com que o texto sirva para o ensino de itens gramaticais escolhidos aleatoriamente.

Acredito que o autor das apostilas não trabalha a fase de detalhamento, por que não está muito seguro em relação à noção de gêneros e como aplicá-la

na aula de leitura. Apresento esta opinião, após pedir gentilmente que ele explicasse a ausência das tarefas relacionadas ao estudo das formas léxico-gramaticais do gênero em seu material.

A organização textual é explorada em algumas tarefas; contudo, tarefas sobre os movimento e passos do texto não são desenvolvidas a ponto de conduzir o aluno a refletir sobre a estrutura textual do gênero que está estudando. Este exercício propõe observação da organização textual, mas a sua ênfase está no treino da compreensão leitora.

A terceira fase da proposta de Ramos (2004), chamada de aplicação, não foi encontra nas atividades da terceira apostila. Nesta fase, o aluno passaria por duas etapas distintas: a consolidação e a apropriação. Na primeira, o aluno enfoca o gênero estudado como um todo; já na segunda, a ênfase está na produção desse gênero. Através da análise da apostila verifico que não há nenhum exercício que promova a consolidação ou a produção do texto estudado.

A aplicação (Ramos, 2004) dos gêneros seria importante não só para aprimorar a expressão escrita e a capacidade leitora do aluno, mas também para permitir que ele use seu conhecimento sobre este gênero nas atividades sociais fora da escola. Caberá ao professor, que trabalha com as apostilas, desenvolver essa última fase de aplicação, ou seja, de produção dos gêneros.

10 – Considerações finais

Este é o início de um trabalho de pesquisa que visa analisar o material didático que mais tem sido elaborado nos últimos tempos, a apostila. Minhas conclusões parciais são que o autor ele precisar ser eclético para atender seu público-alvo, pois apesar da abordagem instrumental tentar atender as necessidades de leitura dos alunos, a pedagogia de gêneros também pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de leitura em inglês.

A escolha de artigos de revista para a terceira série foi a melhor opção de aprimoramento da leitura para alunos que vão presta exame de ingresso para o vestibular, pois este gênero é recorrente nestes exames. Percebo que o autor não entende o ensino de gênero segundo uma abordagem linear (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 123), onde o estudo de textos narrativo precede o estudo de textos informativos e argumentativos; ao invés, este ensino é concebido segundo uma progressão em espiral, na qual há uma diversidade textual em cada nível de aprendizagem (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 124).

No entanto, o gênero discursivo artigo de revista não teve seu propósito comunicativo valorizado. As instruções focalizaram mais a interpretação da mensagem do texto do que o ensino da apreensão e o uso do gênero em si. É possível, que o ensino da produção, na fase de aplicação, proporcionasse ao aluno a oportunidade de consolidar sua aprendizagem e de se apropriar do gênero em estudo, no entanto, essa possibilidade não pode ser constatada somente pelo uso da apostila.

Acredito que refletindo sobre a elaboração e o uso desse material, posso estar contribuindo para uma nova alternativa de trabalho para os profissionais que atuam no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Referências

Bazerman, C. (1997) **The life of genre, the life in the classroom.** In: Wendy Bishop & Hans Ostrom (eds.) Genre and writing: Issues, arguments, alternatives. Portsmouth, NH: Heinemann.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental . – Brasília: MEC/SEF, 1988.

Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação: Ensino Médio.

Orientações Educacionais Complementares – Brasília: MEC, 2000.

Carrell, P. (1987) A view of written text as communicative interaction. In **Research in Reading in English as a Second Language**. Editors: Julia Frank-McNeil , Juana E. Hopkins e Helen J. Kornblum. Washignton, D.C. TESOL.

Denzin, Norman K & Lincoln, Yvonna S. 2006[2003**].** A disciplina e a prática da pesquisa qualitative. In Denzin, Norman. K; Lincoln Yvonna S. (orgs.), **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**, 15-41. Porto Alegre, ARTMED.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Os Gêneros Escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros Orais e Escritos na escola**. Mercado das Letras.

Hyon, S. (1996**) Genre in Tree Traditions**: Implications for ESL. In: TESOL QUARTELY vol. 30, no. 4, Winter.

Johns, Anne M. (1997). Pedagogical Genres. In: Ann M. Johns. **Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies**. Cambridge: Cambridge university Press.

Nuttall, C. (1996) **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. Macmillan Heinemann, Oxford.

Ramos, R.C.G. (2004) Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês Para Fins Específicos. In **The Especialis**t/Centro de Pesquisas, Recursos e informação em Leitura da Pontifícia Universidade Católica de são Paulo – CEPRIL. V. 1, nº1 (1980). São Paulo: EDUC.

Smith, F. (1981**) Reading**. Cambridge. CUP

Sousa, A.C.W. (2008) **Gêneros Textuais em Materiais Didáticos de Inglês - Professores Produzindo na Escola Pública.** Niterói. UFF

Wallace, C. (1992) **Reading. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education**. (Eds.) C N Candlin & H.G. Widdowson. Oxford, OUP.

Wolcott, H.F. 1994. Description, analysis, and interpretation. In **Transforming Qualitative Data**, 9-54. Thousand Oaks: SAGE publications

Letramento nos livros didáticos de alfabetização: novas possibilidades de leitura e escrita (.) (?) (!)

Literacy in schoolbooks: new possibilities of reading and writing (.)(?)(!)

Robson Barbosa Cavalcanti, mestrando. UERJ
robsonbcavalcanti@hotmail.com

Resumo

Nosso trabalho pretende analisar a publicação do governo federal intitulada *Guia do Livro Didático 2007* (volume *Alfabetização*). As perquirições do estudo têm por objetivo investigar a(s) influência (s) das idéias sobre **letramento -** constantes (ou não) – nos livros de alfabetização que são propostos para adoção nas escolas públicas brasileiras.

Palavras Chave: letramento, alfabetização, livro didático

Abstract

Our search intends to analyse the government publication entitled Schoolbook Guide 2007 (volume Literacy). The searches about the study aim to investigate the influence of the ideas about the social use of reading and writing – constant (or not) – in the literacy books that are proposed to the public schools in Brazil.

Keywords: *literacy, literacies, schoolbook*

Esse trabalho faz parte de uma série de estudos que fazem parte de nossa trajetória como aluno do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da Professora Amélia Escotto do Amaral Ribeiro.

Nesse curso, no qual estamos em fase de elaboração de dissertação, estamos perquirindo especificidades do *letramento*.

A convivência com crianças, jovens a adultos que não usufruem da leitura e da escrita, parecendo que vivem num mundo à parte, chama-nos a atenção desde que começamos nossa carreira como docente de séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como pessoas que passam mais de três anos na escola – no caso de crianças –, e, às vezes, mais de cinco anos – no caso de adolescentes –, tendo cursado inclusive a Educação Infantil, não conseguem dominar habilidades básicas de leitura e escrita? O que e escola fez? O que a escola deixou de fazer? Onde, nós, professores falhamos? Aliás, nesses casos, a falha é do professor? Ou da família, da gestão, do próprio aluno?

Essas questões aliadas à convicção de que o domínio da leitura e da escrita são requisitos fundamentais para o exercício da cidadania, motivaram todos os nossos estudos acerca de *letramento*.

Como já dissemos, atuamos como professor dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e, concomitantemente, como coordenador pedagógico de uma escola da rede municipal da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, verificamos a necessidade e a pertinência da utilização do livro didático no quotidiano das turmas desse segmento.

Não obstante, o livro didático muitas e muitas vezes representa o único contato dos alunos com o mundo escrito das letras, das palavras, dos textos, da literatura.

O livro didático, para crianças oriundas das classes populares e alunas das redes públicas, torna-se um material valioso para sua formação cultural, sendo um instrumento de apoio pedagógico que possibilita uma possível inserção no mundo letrado.

O termo *letramento* está presente no cenário educacional brasileiro desde meados da década de oitenta através, principalmente, das contribuições de duas áreas do conhecimento: Educação e Lingüística.

A polissemia sugerida por esse vocábulo conduz a ilimitadas compreensões acerca do que é *letramento*, de como pode ser/estar inserido no espaço escolar, se é um método, uma ideologia, uma prática, uma postura, entre outras possibilidades.

A dicotomia entre *alfabetização* e *letramento* também é recorrente na literatura sobre questões de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Até onde letramento é sinônimo de alfabetização? Em algum momento isso acontece? Em qual momento?

Enfim, a importância de estudos como o nosso apresenta-se com urgência, principalmente, para docentes que atuam com as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e que necessitam de apoio para entender de forma mais apurada como elaborar seu planejamento de atividades de leitura e escrita, além de

articular conhecimentos sobre seu próprio fazer pedagógico e assim, poder refletir e analisar criticamente sua prática.

Não menos pertinente, é a discussão sobre quaisquer implicações acerca da adoção e do uso dos livros didáticos em nossas escolas públicas. Esse instrumento que faz parte, mesmo que se diga o contrário, do espaço escolar em várias de suas questões – currículo, gestão, planejamento, avaliação, desenvolvimento de projetos, entre outras – é uma realidade da qual é difícil não voltarmos nossa atenção e preocupação.

Nessa perspectiva, propomos uma análise do *Guia do Livro Didático 2007* (volume *Alfabetização*), no intuito de num primeiro momento, refletir sobre como as obras propostas pelo guia "interpretam" e "traduzem" as idéias sobre letramento a partir do pensamento de renomados pesquisadores do tema e, posteriormente, tentar comentar criticamente as atividades de ensino de língua materna – mais especificamente, atividades de aquisição de leitura e escrita – propostas por esses livros, à luz do que se preconiza sobre *letramento* em nosso país.

Letramento ou letramentos? Buscando fundamentação teórica

Aventurar-se em estudos sobre *letramento* requer, além de coragem – como para estudar mais profundamente qualquer assunto relacionado à educação nesse país –, disposição para ler muito e critério para analisar várias categorias que se apresentam como fundamentais para entender fenômenos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

Tudo isso porque o entendimento acerca de *letramento*, encontra-se num momento bastante polissêmico. Faremos, nessa seção do trabalho, um "giro" inicial na literatura específica sobre o tema para explorar essa realidade.

O dicionário foi umas das primeiras fontes as quais recorremos para tentar entender esse polêmico vocábulo. Consultamos uma obra não-específica, bem genérica e uma outra específica da análise do discurso. No Houaiss (2001: 1747), encontramos:

> **letramento** s.m. **1** ant. representação da linguagem falada por meio de sinais, escrita **2** PED m.q. ALFABETIZAÇÃO ('processo') **3** (déc. 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito ⊙ ETIM letrar (letra + -ar) + mento ; nas acp. PED por infl. do ing. literacy; ver liter-

e em Charaudeau (2004: 299):

> **letramento** - Criado a partir do inglês "literacy", o termo littératie [em português, **letramento**] foi inicialmente empregado por alguns pesquisadores quebequenses, antes de ser amplamente difundido na ocasião da publicação de relatórios internacionais da Unesco e, sobretudo, da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (1995 e 1997). A origem erudita anglo-saxônica permite apreciar o interesse por esse neologismo. Utilizado inicialmente pelos

> medievalistas, o termo literacy designa um conjunto de conhecimentos e de práticas individuais e coletivas que, em um dado período, difunde-se em uma sociedade dominada, até aquele momento, pela "orality", transformando-a progressivamente (Clanchy, 1993). Ademais, a difícil questão da avaliação do grau de letramento de uma sociedade suscitou numerosos debates entre os especialistas em Antigüidade grega e romana (Harris, 1989).

Pelo que se sabe, a primeira vez que o termo *letramento* apareceu no Brasil, foi em 1986, através do livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, segundo orienta-nos Kleiman (1995: 17). Numa seção intitulada "Vocabulário crítico", Kato (2005: 140) define letramento como "processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura".

Desde então, muitos estudiosos, principalmente, provenientes das áreas educacional e lingüística, debruçaram-se sobre o *letramento*. E sob as mais diversas perspectivas: abordagens político-social, sócio-histórica, pedagógica e metodológica, entre outras, orientaram pesquisas pelo Brasil afora. Entre eles, encontramos o entender de Kleiman (1995: 15) sobre o assunto:

> O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (...)

A dicotomia entre *letramento* e *alfabetização* motivou muitas perquirições. Afinal, o ensino escolarizado da leitura e da escrita parece ser o objeto de estudo de muitos pesquisadores. Nesse sentido, encontramos a contribuição de Mortatti (2004: 11):

> A relação mais imediata de "letramento" ocorre com "alfabetização". Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares.

E de Costa (2004: 25):

> (...) podemos entender letramento como um conceito mais amplo do que alfabetização no sentido tradicional. O conceito de letramento se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever (...) a concepção de letramento vai além do saber ler e escrever, pois implica saber fazer uso freqüente e competente da leitura e da escrita, individual ou socialmente.

A literatura sobre *letramento* é farta e diversificada, visto as diferenças nas abordagens para o estudo do tema, como já dissemos. Dois grandes referenciais acerca da questão são os estudos das professoras Magda Soares e Angela Kleiman. A partir da necessidade de encontrar definição para o termo *letramento*, expõe-se que a primeira, Soares (2005: 18), defende que *letramento* é "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita". A segunda, Kleiman (1995: 19), acredita que "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos (...)".

Num contexto mais lingüístico, podemos identificar os escritos de Marcuschi (2005: 15) sobre o tema:

> Brian V. Street (1995: 2) sugere que se use essa expressão no plural, já que o que temos são diferentes práticas de letramentos e não o letramento no singular. O próprio título do livro de Street, Letramentos Sociais (Social Literacies), é uma tentativa do autor de frisar a "natureza social do letramento" e o "caráter múltiplo das práticas de letramento". De fato, Street defende a posição de que não se pode confundir as diversas manifestações sociais do letramento com a escrita como tal, pois esta não passaria de uma das formas de letramento, ou seja, o letramento pedagógico.

A aparente preocupação com o ensino da leitura e da escrita no âmbito escolar, numa orientação mais "social" do uso do ler e e escrever, parece estar também no entendimento de Jung (2007: 90):

> (...) o conceito de letramento surgiu para resgatar a idéia pluralista de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade, ou seja, as pessoas usam a leitura e escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito, enfim, somente um conceito em termos de eventos e práticas sociais é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual um texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação.

A partir de uma matriz, digamos sócio-histórica, muitos outros pesquisadores desenvolvem seus estudos. Nessa vertente, citamos como exemplo Tfouni (2004: 9), que orienta seus trabalhos no sentido de defender que:

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.
>
> O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o

> que ocorre nas sociedades quando aditam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social

Para o porte do presente trabalho, consideramos que mais duas contribuições dão conta de expormos um panorama amplo mas não superficial acerca de letramento. Primeiro, a reflexão de Soares (2005: 21) sobre o que se acredita, hodiernamente, ser um indivíduo alfabetizado:

> Quanto à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da "tecnologia" do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização – um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta "sabe ler e escrever um bilhete simples?" que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado.

O pensamento da pesquisadora leva a crer que mudou-se significativamente a avaliação do que, de fato, é ler e escrever. E parte-se, a nosso ver, da diferenciação conceitual (ou pelo menos, metodológica) entre *alfabetização* e *letramento* para originar uma nova categoria para aquelas habilidades.

Não obstante, o que se lê nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997: 23), orientação que deveria ser conhecida por todos os professores e profissionais da educação do nosso país, parece ir ao encontro do que a maioria dos estudiosos brasileiros pensa a respeito do ler e escrever:

> Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas práticas.

Assim, encerramos essa seção do trabalho. Na próxima, partiremos para a análise do documento ao qual nos propomos estudar.

Analisando o documento para aprender mais sobre leitura e escrita...

O *Guia do livro didático 2007 – volume alfabetização* é uma publicação da Secretaria de Educação Básica, órgão do Ministério da Educação. Seu objetivo, naquele ano, era apresentar os livros que estavam à disposição para serem avaliados por professores de todo o Brasil par a adoção em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

No documento, constam descrições de quarenta e sete livros didáticos. Uma equipe responsável pelo PNLD/2007 apreciou as obras, tendo como referenciais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos para o PNLD/2007, elaborada pelo CEALE/UFMG (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais).

Foram estabelecidos critérios, a partir de princípios considerados bastante "gerais", relacionados aos objetivos de Língua Portuguesa, decorrentes das quatro grandes eixos de ensino da área de 1ª a 4ª séries: "apropriação do sistema de escrita alfabético", "leitura", "produção de textos", "linguagem oral" e "conhecimentos lingüísticos relativos ao texto, ao gênero e ao discurso".

Nem todos os livros submetidos à avaliação daquela equipe foram considerados aptos a serem analisados pelos professores de todo o país, e foram eliminados do processo. Os critérios eliminatórios foram: correção de conceitos e informações básicas, coerência e adequação metodológicas e preceitos éticos.

São considerados critérios classificatórios na avaliação dos livros. Quanto aos critérios relativos ao processo de alfabetização, é exposto que

> um dos momentos cruciais no processo de *letramento* (grifo nosso) dos alunos é o da **construção do conhecimento sobre o sistema alfabético-ortográfico** da língua materna, que abre as portas da leitura e da produção de textos escritos, feitas de maneira autônoma, para o *sujeito letrado* (grifo nosso).

No pertinente aos critérios relativos à natureza do material textual, é explicitado que o livro didático pode ser o único instrumento de acesso ao mundo da escrita para muitos alunos. É destacado que

> o Livro Didático de alfabetização, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra de qualidade e o mais possível representativa dos textos em circulação social.

Nos critérios relativos ao trabalho com o texto, é considerado "fundamental a **diversidade de estratégias**, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos desenvolvidos". Na **leitura**, é exposto que "as atividades de exploração do texto têm como objetivo o desenvolvimento da proficiência em leitura". Em **produção**, é dito que "as propostas de produção de texto escrito devem visar ao desenvolvimento da proficiência em escrita". No que se refere aos conhecimentos lingüísticos, é colocado que se deve: subsidiar as demais atividades (leitura e produção); relacioná-los a situações de uso;

considerar e repeitar as variedades regionais e sociais da língua e estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

Também são levados em consideração, critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral, considerada o instrumento por meio do qual se "efetivarão tanto a interação professor-aluno e aluno-aluno, quanto o processo de ensino-aprendizagem".

O manual do professor também é avaliado segundo critério específico, onde é considerado "um valioso instrumento didático".

O último critério considerado é relativo aos aspectos gráfico-editoriais, segundo os quais, "um livro dedicado ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa precisa ser legível e bem ilustrado".

O Guia também expõe os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa nos quatro ciclos do Ensino Fundamental. De acordo com esses objetivos, o aluno deve, prioritariamente: apropriar-se e desenvolver-se na linguagem oral e escrita nas maneiras mais complexas e variadas possíveis; dominar a norma culta sem desconsiderar as variedades lingüísticas e praticar a análise e reflexão sobre a língua na compreensão e produção de textos orais ou escritos.

Na seção *O perfil dos livros de alfabetização recomendados neste Guia*, chama-se a atenção para o fato de que entre as obras recomendadas, em mais da metade existem "propostas que apresentam lacunas ou ressalvas" e que estas "estão destacadas nas resenhas como aspectos que exigirão maior atenção e complementação do trabalho" por parte do professor. Também é exposto que

> (...) os livros de alfabetização recomendados têm um perfil que pode ser caracterizado por dois eixos: o primeiro, referente à lógica de organização da estrutura das obras; o segundo, referente à abordagem metodológica adotada para a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico e as práticas de letramento.

No tópico *A lógica de organização adotada nos livros de alfabetização*, é posto que

> (...) continuam evidenciando certa uniformização, já constatada em avaliações anteriores. Prevalece o critério de estruturação por unidades temáticas, nas quais alguns temas recorrentes e pertinentes aos interesses infantis são tomados como núcleo para a exploração de atividades relacionadas aos conteúdos do ensino da língua escrita (para alfabetização e/ou letramento), bem como para a exploração de atividades complementares ou extraclasse.

Em *As abordagens metodológicas adotadas nas propostas de alfabetização*, tem-se que

> No que tange à abordagem metodológica adotada para o ensino dos diferentes componentes da alfabetização e do letramento, foram identificadas semelhanças e diferenças entre as diversas obras apresentadas para a escolha do(a) professor(a).

Mais à frente, percebemos a influência de questões que valorizam a presença do contexto social nas atividades desenvolvidas na escola através de textos, que no entender geral, circulam socialmente. È dito que as obras que são recomendadas no Guia que estamos analisando, apresentam, de forma geral

> seleção textual caracterizada pela presença de textos significativos, de diferentes tipos e gêneros, que favorecem a reflexão sobre os vários contextos de circulação da escrita e sobre as relações entre a fala e a escrita (...).

As diferenças entre os livros apresentados ao professorado brasileiro atuante nas classes de alfabetização também são apontadas. Essas diferenças são identificadas a partir dos princípios metodológicos constantes nos livros. Foram identificados, inclusive, os princípios metodológicos que dão origem a essa diferenciação: "a busca de reflexão sobre o objeto de ensino", "busca de contextualização das atividades de ensino em situações de uso específica", "aposta na vivência" e "transmissão de conhecimentos que, posteriormente, serão aplicados (ou repetidos) pelos alunos em atividades propostas".

Segundo o exposto no Guia, acredita-se que é em função da relação entre os princípios metodológicos e dos modelos de trabalho diferenciados resultantes, é que se diferenciam os livros didáticos de alfabetização.

Por fim, é explicitado que o conteúdo do Guia está categorizado em três blocos a partir do princípio do "equilíbrio da atenção dada nas obras aos diversos objetos da alfabetização e do letramento".

Do primeiro bloco, constituído por vinte e um livros, fazem parte os "livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento". No segundo, encontramos dezesseis livros, que "abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento". No terceiro, onde estão dez livros, estão os livros que "privilegiam a abordagem da apropriação do sistema da escrita".

A apresentação de cada livro é feita através de uma descrição, onde é mostrada até a capa da publicação, e de uma resenha, além de uma sub-seção intitulada *Em sala de aula*.

Palavras finais (apesar de estarmos no início...)

O livro didático é um valioso instrumento de ensino para a qualidade das intervenções pedagógicas no ensino da leitura e da escrita. O uso desse material na perspectiva do letramento pode enriquecer de forma significativa o aprendizado do ler e do escrever, principalmente para alunos que têm nesse tipos de publicação, única forma de contato direto com a cultura escrita. Mas, é imprescindível ressaltar que apesar de uma boa escolha do livro didático pelo professor, ou melhor, de preferência por toda a equipe docente de uma escola, mais importante é o que se faz com esse livro em sala de aula: ensinar a ler e escrever de todas as formas possíveis. Formar leitores e escritores, de direito e de fato.

Referências

BRASIL. **Guia do livro didático 2007: alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 1ª A 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COSTA, S. R. Interação, Alfabetização e Letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: MELLO, M. C. de e RIBEIRO, A. E. do A. (orgs.). **Letramento: significados e tendências.** Rio de Janeiro: Wak, 2004.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, M. et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: UEPG, 2007. p. 79-106.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2005.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2004.

Material didático indígena: desafios e conquistas

Design process of indigenous textbooks: conquests and complexities

Januária Pereira Mello, Antropóloga, UNICAMP.
janumello@gmail.com

Ingrid Lemos Costa, Artista Plástica, UNICAMP.
ingridlemos@gmail.com

Resumo

A publicação de material didático de autoria indígena em língua materna, bilíngüe (língua indígena e português) e língua portuguesa é uma realidade brasileira. Esses livros são impressos com o objetivo de colaborar na construção de uma educação escolar indígena intercultural e diferenciada, como prevê a legislação brasileira com currículo, calendário e projetos políticos pedagógicos próprios. Apresentamos aqui um relato do trabalho de design gráfico inserido no contexto de uma equipe multidisciplinar, suas características e singularidades, durante a produção de materiais didáticos produzidos pelos povos indígenas Mebêngôkre, Panará e Tapajúna, da região da bacia do rio Xingu, nos estados do Mato Grosso e Pará.

Palavras-chave: livro didático, educação escolar indígena, etnodesign

Abstract

This study discusses the design processes involved in the development of textbooks by indigenous communities: Mebêngôkre, Panará, Tapajuna (Central Brazil), with non-indigenous assistance. The study demonstrates that indigenous design styles are different from non-indigenous design. It should be encouraged, since these materials may help indigenous people to promote their language and culture.

Keywords: *textbooks, indigenous style, ethnic design.*

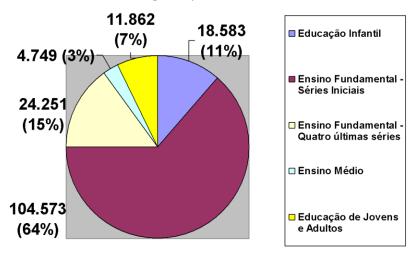
"A gente tem que escrever livros sobre todas as coisas que são importantes para os adultos, para os jovens e, principalmente, para as crianças. Assim, quando elas crescerem, vão continuar lutando pelas coisas que são importantes, defendendo o nosso território, conservando a nossa cultura e os nossos conhecimentos. Isso vai ser bom para todos no futuro. Por quê? Porque tem muitos brancos que não estão respeitando as nossas terras: floresta, animais, limites, rios, peixes, etc."

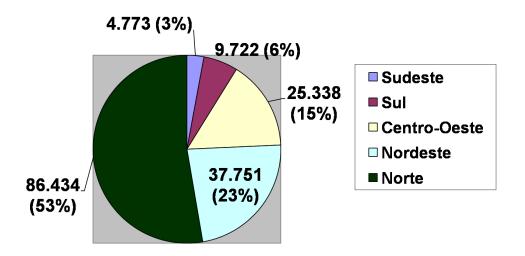
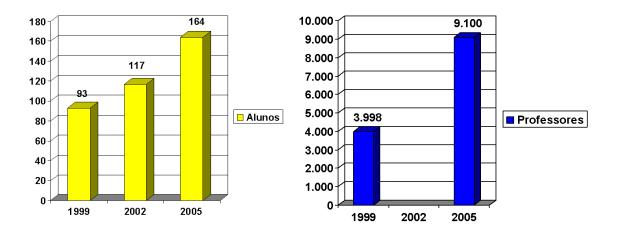
Megaron Txucarramãe,
liderança Mebêngôkre

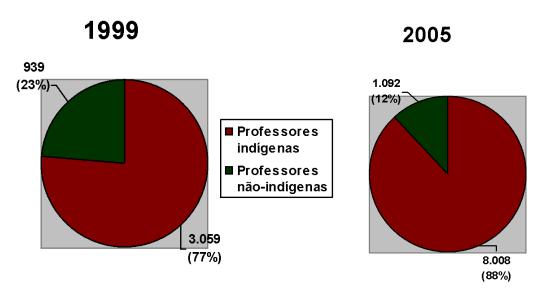
Há hoje no Brasil cerca de 220 povos indígenas, num total aproximado de 500 mil pessoas que falam 180 línguas diferentes e vivem em 628 terras indígenas[1]. Embora representem aproximadamente menos de 1% da população nacional, as populações indígenas brasileiras crescem, em alguns casos três vezes mais que a média nacional, mesmo tendo sofrido durante séculos com a diminuição demográfica e alguns povos ainda hoje apresentem perigo de extinção.

Em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), cumprindo o que determinava em 1996 a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira e mais amplamente os preceitos da Constituição de 1988: regulamentar e orientar a escolarização indígena, garantindo às comunidades indígenas, dentre outros direitos, o de alfabetizar seus alunos na língua materna. Assim, a educação escolar indígena passa a ser oficialmente *bilíngüe*, *intercultural*, *específica* e *diferenciada*[2]. Por diferenciada entende-se: currículos, calendários, conteúdos e metodologias próprias. A partir de então, as escolas indígenas passam a desenvolver projetos políticos pedagógicos próprios de acordo com a realidade de cada aldeia ou povo.

A educação escolar indígena brasileira é atualmente representada, segundo dados do MEC, por 174 mil alunos e 10.200 professores divididos em 2.422 escolas, sendo 1.113 estaduais e 1.286 municipais.

Alunos indígenas por nível de ensino

Total de alunos: 164.018

Alunos indígenas por Região

Ao compararmos os dados dos censos escolares indígena de 1999 e 2005, percebemos que o número de alunos quase duplicou, enquanto que o número de professores aumentou mais de duas vezes, num intervalo de apenas seis anos. Temos que levar em conta que o censo de 1999 foi o primeiro censo escolar indígena brasileiro a ser elaborado pelo MEC e que as dificuldades de acesso a algumas aldeias e mesmo a coleta precisa de dados nos censos demográficos e escolares indígenas são problemas enfrentados pelos órgãos responsáveis (IBGE, FUNAI, FUNASA, ISA) e por pesquisadores (PAGLIARO, H., AZEVEDO, M.M. et al, 2005).

Ainda analisando os dados sobre as escolas indígenas percebemos mudanças também na origem étnica dos professores atuantes. Embora tenha havido um aumento no número de professores não-indígenas (153 professores a mais), esse aumento, proporcionalmente, foi muito pequeno se comparado ao número de professores indígenas (4.949 professores indígenas a mais). Isso demonstra uma participação maior das populações indígenas no seu próprio processo escolar. Cabe lembrar que a realidade indígena brasileira é muito diversificada e possui comunidades com muito pouco tempo de contato com a sociedade envolvente e que ainda não sentem necessidade de formar seus próprios professores ou elaborar livros e por isso, preferem que as atividades

escolares sejam realizadas por não-índios. Esse processo de apropriação da escola por parte das comunidades se dá de diferentes formas e significados e vêm sendo estudado por pesquisadores como WEBER (2006), CAVALCANTI (1999), PALADINO (2001) entre outros. Mas, independente dos contextos, as sociedades indígenas percebem prontamente a necessidade de dominarem o "saber escolar", ou seja, de dominarem a escrita para compreender o "mundo do branco".

Como conseqüência desse processo de oficialização e formalização da educação escolar indígena, que vem ocorrendo efetivamente há mais de uma década, surgem várias reivindicações dos professores e assessores das escolas indígenas, sendo a elaboração de materiais didáticos apropriados a cada realidade indígena, um desses anseios. Assim, torna-se necessário produzir e publicar, sobretudo, materiais de alfabetização nas línguas indígenas, mas também livros de alfabetização matemática, saúde, geografia e história, escritos nas línguas indígenas como uma estratégia política, lingüística e cultural consciente, criando novos usos (escritos) para as línguas indígenas e contribuindo para o seu fortalecimento.

Entretanto, são publicados também livros indígenas em língua portuguesa e com conhecimentos dos brancos considerados importantes e necessários pelas comunidades autoras. Durante a produção desses materiais procura-se utilizar uma linguagem adequada e de acordo com a realidade regional indígena, com variantes do português regional e apresentando conhecimentos técnicos dos brancos que se fazem necessários para o desenvolvimento político da comunidade como por exemplo, o aprendizado da leitura de mapas e imagens de satélite ou do uso de aparelhos cartográficos para controle dos seus territórios. Outras razões justificam a utilização da língua portuguesa nos livros indígenas como, por exemplo, o fato de vários povos indígenas não falarem mais suas línguas tradicionais e o português ser primeira língua desses povos. Além disso, o português também aparece nos livros didáticos porque aprender a língua franca estrangeira é exigência da comunidade e atribuído por esta, como papel da escola.

Geralmente os livros didáticos indígenas são publicados com recursos exclusivamente públicos[3], sem intermediação de editoras comerciais e com proibição a comercialização. Além disso, grande parte deles é apenas em língua indígena, dificultando ainda mais o acesso desses livros a um público mais amplo, se tornando restrito ao universo não-indígena por não poderem ser vendidos em livrarias.

Ao pensarmos em material didático indígena precisamos levar em conta que esses livros, bem diferente dos "nossos" livros didáticos, não representam apenas conteúdos selecionados para uma determinada série ou etapa escolar, pois trazem consigo uma relação com a escrita e com o mundo "letrado" diferente. Para nós, o livro é um objeto ancestral, sabemos a sua história, convivemos com eles desde a mais tenra idade, e o reconhecemos como objeto portador de saberes. As populações tradicionalmente orais não têm o livro como objeto ancestral. Para eles a representação no papel através de ilustrações e textos é algo novo que surgiu com o contato e a escolarização, suas representações estão mais focadas na pintura corporal, cestaria e em outros objetos e formas. Representar em livro as histórias, técnicas e conhecimentos que são transmitidos pela fala, pela memória, pelo corpo, em contextos sociais específicos é, ao mesmo tempo, uma mudança significativa nos padrões de transmissão de conhecimento e uma maneira de "preservação da cultura". Além disso, muitas escolas indígenas, assim como muitas escolas rurais brasileiras são multi-seriadas, assim, os livros didáticos indígenas refletem essa prática, ou seja, são por característica multi-seriados e trazem conteúdos que podem ser trabalhados em diferentes etapas do aprendizado escolar.

Nesse contexto de demanda de elaboração de livros de autoria indígena foram publicados, nos últimos dois anos, com recursos do MEC – CAPEMA (Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena), diferentes livros em que os próprios professores e/ou alunos indígenas são autores. De acordo com informações do MEC publicadas no site do CEDEFES (Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva), de 2005 a 2008, dos 65 livros elaborados por professores e comunidades indígenas produzidos e distribuídos pelo próprio órgão, 23 são em línguas maternas e 11 bilíngües (uma língua indígena e o português). Outras 25 obras aprovadas ainda estão em fase de produção ou impressão.

Embora o MEC tenha sido o responsável pela impressão e editoração dessas últimas publicações, várias instituições colaboram indiretamente no financiamento desses livros, através de apoio (humano e material) para os cursos de formação de professores, oficinas de elaboração de material didático, que são atualmente de responsabilidade das secretarias estaduais, mas que contam com o apoio até hoje da FUNAI, e de algumas poucas secretarias municipais de educação.

MEC –SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

CAPEMA - Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena

FUNAI

Materiais didáticos indígenas

SEDUCs

ONGs

Organismos internacionais (UNESCO, PNUD, Norad, Rainforest, PPG7, KfW) e recursos governamentais (PDPI, MINC / Lei Rouanet, entre outros)

As organizações não-governamentais que atuam junto aos povos indígenas também são as principais instituições que colaboram, e não é de hoje, com a produção de materiais didáticos indígenas. Elas são inclusive responsáveis pelas primeiras publicações nacionais. Destacamos alguns desses primeiros materiais, sendo que dois deles são de fácil acesso ao público não-indígena, pois podem ser comprados em livrarias. São eles *"Shenipabu Myui"* - Editora da UFMG e *"O Livro das Árvores"* - Editora Global.

Caderno de Alfabetização - LP
Comissão Pró-Índio do Acre

Shenipabu Miyui (Povo Kaxinawá) - LP e LI
Comissão Pró-Índio do Acre e UFMG

O livro das Árvores (Povo Ticuna) - LP
Editora Global

Caderno de Alfabetização - LP
Comissão Pró-Índio do Acre

As escolas Mebêngôkre, Panará e Tapajúna

As escolas indígenas, uma realidade em todas as aldeias que fazem parte do Programa de Formação de Professores Indígenas Mebêngôkre, Panará e Tapajuna Goronã, priorizam o aprendizado de conhecimentos da sociedade nacional necessários para uma convivência igualitária, e ao mesmo tempo, têm o papel de contribuir para a preservação da cultura indígena, através do ensino da escrita das línguas indígenas e de outros conhecimentos tradicionais específicos desses povos. A implementação de uma educação escolar realmente diferenciada, bilíngüe e intercultural nas escolas desses povos está diretamente ligada a um conjunto de ações do Programa que desde 1997, promove um trabalho de formação de professores indígenas, publicação de materiais didáticos, documentação e registro, entre outras atividades educacionais e culturais. Esse programa é coordenado pela FUNAI e tem o apoio de diferentes instituições: MEC- SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), SEDUC/MT, Associação Ipren-re de Defesa do Povo Mebêngôkre e Instituto Ropni.

Os materiais didáticos que destacamos para análise foram elaborados durante os acompanhamentos pedagógicos às aldeias e as etapas intensivas dos cursos do Programa de Formação dos três povos brevemente descritos a seguir. Embora distintos, esses três povos fazem parte de uma mesma família lingüística (Família Linguística Jê - Tronco Lingüístico Macro-jê) e possuem semelhanças antropológicas no que se refere à sua organização social, proximidade territorial (região da bacia do rio Xingu, no norte do Mato Grosso e sul do Pará).

Os Mebêngôkre

Atualmente seis aldeias da etnia Mebêngôkre fazem parte do Projeto de Formação de Professores. Localizadas nas Terras Indígenas Kapôt/Jarina e Mekragnotire, tais aldeias somam um total de aproximadamente 3 mil pessoas. Alguns homens que trabalham na Administração Regional da FUNAI ou no Instituto Raoni (associação indígena) moram com suas famílias na cidade de Colider (MT).

Conhecidos pelos não-índios como *Kayapó* ou *Txukarramãe*, este último era como os antigos inimigos Yudjá (Juruna) os chamavam, a autodenominação é Mebêngôkre, que quer dizer "os homens do buraco/lugar d'água".

As aldeias Mebêngôkre são relativamente grandes para o padrão amazônico e variam de 60 a 900 pessoas, sempre redondas e descampadas no centro, onde fica a casa dos homens. Cada família tem sua roça onde plantam mandioca e grande variedade de legumes e frutas (batata doce, cará, inhame, mamão, abacaxi, banana, melancia). Atrás das casas, as famílias plantam outras frutas (manga, limão, laranja) e ervas medicinais.

A divisão sexual das tarefas é clara. Os homens preparam as roças. O plantio é feito por homens e mulheres, mas apenas as mulheres colhem os produtos e preparam os alimentos. Os homens caçam, pescam, coletam mel e frutas, remédios tradicionais e uma grande variedade de materiais da mata que são usados para a feitura de ferramentas de trabalho, armas (arco, flecha e

borduna) para caça e pesca, adornos (palha e penas) para a confecção de vários tipos de artesanatos para comercialização (cestos e cocares). As mulheres e crianças também coletam frutas na mata, e as mulheres confeccionam pulseiras e colares de miçanga para uso e comercialização.

A língua Mebêngôkre possui diferenças dialetais que marcam as divisões ancestrais entre os diferentes subgrupos Mebêngôkre (Metyktire, Mekragnotire, Gortire, Xikrin, etc). A língua é fortemente usada no universo privado (os pais só falam com seus filhos em mebêngôkre) e no universo público, sendo utilizada na escola como a língua de instrução dos conteúdos de ensino.

Os Panará

Quando viram um avião pela primeira vez, sobrevoando a aldeia *Sonsêrasan*, em 1967, os Panará chamaram de *pakyã'akriti* – " falsa estrela cadente". Eles correram, pegaram seus arcos e atiraram no invasor, mas ninguém conseguiu acertar. (...) Tal qual estrela cadente, o avião entrou na vida dos Panará como um agouro – para mudá-la." (ARNT et al, 1998).

O contato esporádico com os vírus dos brancos, devido às obras da estrada Cuiabá-Santarém quase dizimou os Panará, sua população quase desapareceu. E por causa dessa tragédia, um outro avião, só que agora da Força Aérea Brasileira, levou os sobreviventes da região do rio Peixoto de Azevedo para o Parque Indígena do Xingu, à 250 km a oeste de onde os Panará viviam tradicionalmente. Os Panará também são conhecidos por outros nomes que outros povos lhe deram: *Krenakore*, *Kreen-Akrore*, *Kreen-Akarore*, *Krenhacore, Krenakarore, Kranhacãrore, Kayapó do Sul* ou Índios Gigantes, este último nome foi como ficou mais conhecido na mídia, na época do contato em 1977.

Atualmente os Panará contabilizam aproximadamente 300 pessoas. A comunidade ainda se divide socialmente em quatro clãs, de acordo com suas tradições. A única aldeia Panará está localizada na margem do rio Nãsêpotiti (rio Iriri). A Terra Indígena Panará é preservada, com vegetação tipicamente amazônica. Perto da aldeia tem uma grande lagoa que a população utiliza para pescaria, e também possui uma região de cerrado ao norte. A terra faz divisa a leste com a terra indígena Mekragnotire, do povo Mebêngôkre, e por isso não sofre com invasões de pescadores, madeireiros e garimpeiros. O seu limite oeste está próximo da BR-163, ou seja, há perto da estrada inúmeras fazendas de gado e também cidades, provocando grande desmatamento nos limites oeste e norte da terra indígena e perigo constante de queimadas e de contaminação e assoreamento dos rios.

A língua Panará é utilizada por todos na aldeia. As crianças aprendem primeiro a língua indígena com seus pais em suas casas, e quando jovens aprendem o português. Muitos homens e mulheres Panará falam também a língua Mebêngôkre, de seus parentes e vizinhos.

Os Tapajúna Goronã

A comunidade Tapajúna vem trabalhando pelo fortalecimento de sua língua e cultura. Moram nas aldeias *Metyktire* e *Kremôrô*, junto com o povo Mebêngôkre, com uma população maior na primeira aldeia de aproximadamente 50 pessoas. Os Tapajúna se encontram em uma situação delicada do ponto de vista cultural porque durante o contato com os não-índios tiveram grande diminuição populacional. Atualmente há casamentos entre Tapajúna e Mebêngôkre o que dificulta a divisão dos Tapajúna para uma aldeia separada.

As duas aldeias ficam na Terra Indígena Kapôt/Jarina, localizada no estado do Mato Grosso, embora a aldeia *Kremôrô* fique perto da divisa com o Pará, em uma área de serra e cerrado, com as roças e igarapés no entorno da aldeia. As casas, de madeira e com cobertura de palha, formam um círculo, em que no centro tem a Casa dos Homens, também de madeira e palha. A aldeia *Metyktire* fica na margem esquerda do rio Xingu, próximo à cachoeira Von Martius, rodeada de igarapés e mata amazônica. O principal acesso à aldeia Metyktire é de barco pelo rio Xingu. As roças familiares e coletivas ficam em volta da aldeia. A natureza no entorno das aldeias é bastante preservada, os rios e igarapés estão limpos e com bastante peixe, as matas e campo cerrado preservados e com muitos animais e frutos.

Os Tapajúna ganharam em 2005 o Prêmio Culturas Indígenas, do Ministério da Cultura, que ajudou na gravação de histórias e músicas tradicionais Tapajúna, com o objetivo de resgate lingüístico, pois a língua tapajúna se encontra em risco de perda.

***

Nas três comunidades percebemos conflitos culturais que se relacionam diretamente com a escola, a escrita e o livro didático. Em geral, os jovens dessas comunidades se mostram mais interessados em absorver os novos conhecimentos “dos brancos” do que os tradicionais. Cabe lembrar que muitas pessoas mais velhas dessas comunidades não tiveram um contato efetivo direto com a escrita. Esses homens e mulheres mais velhos, conscientes do risco de perdas culturais e de seus conhecimentos tradicionais, procuram novas formas de transmissão desses conhecimentos e entendem que a própria escola (e a escrita) pode e deve ser utilizada para a valorização e registro desses conhecimentos. A fala do cacique Megaron Txucarramãe, sobrinho de Ropni (Raoni), reproduzida na epígrafe é um exemplo da preocupação dessa geração mais velha em “deixar registrado” para as futuras gerações parte de seus conhecimentos. Ao mesmo tempo, publicar um livro semelhante ao que o branco faz, com qualidade gráfica (bom papel, colorido) e pedagogicamente interessante (com metodologias, linguagem e conteúdos que produzam uma identificação lingüística e cultural) representa usar a mesma forma e linguagem para se fazer respeitado pelo branco e despertar nas novas gerações interesse pelo que é próprio de seu povo. Além disso, ao elaborar um livro em língua portuguesa, essas comunidades estão indiretamente dizendo aos não-índios, que

em geral desprezam ou desconhecem seus conhecimentos tradicionais, que querem ser respeitados e valorizados.

Embora o processo de aquisição da escrita de cada um desses povos seja diferente entre si, porque se relaciona com a história do contato de cada povo com o não-índio, podemos dizer que, de uma maneira geral, esses livros didáticos indígenas assumem um duplo papel pedagógico: registrar e ensinar às suas crianças e jovens conhecimentos próprios, tradicionalmente ensinados pela via oral, através da forma escrita; e, quando publicados em língua portuguesa, esses livros pretendem ensinar ao não-índio que respeite e valorize os conhecimentos desses povos.

Os livros didáticos

Os livros foram produzidos por uma equipe multidisciplinar (lingüistas, sociólogos, antropólogas, pedagogas, educadoras, designers) onde os professores indígenas são autores das pesquisas, transcrições e versões em língua portuguesa e indígena e também das imagens. Apesar de não trabalharem diretamente na montagem gráfica no computador, tinham voz ativa no processo de criação artística e diagramação dos mesmos, tanto durante as revisões dos bonecos como antes ao escolherem as imagens que comporiam cada capítulo ou unidade e as capas e contracapas.

A escolha desses livros e não outros para análise foi influenciada pela facilidade de acesso, visto que as autoras têm familiaridade com o processo de produção dessas publicações, tendo participado ora como colaboradoras ou organizadoras, ora como responsáveis pelo design gráfico destes[4].

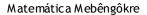
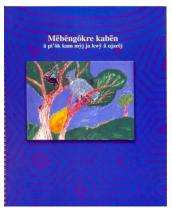
Durante a montagem dos livros sempre houve uma preocupação em assessorar a comunidade para que se produzisse livros que servisse aos propósitos desses três povos, que são os autores dos materiais e têm preferências estéticas e visuais diferentes das nossas. O processo de produção do livro era sempre longo. Os livros iam e voltavam das aldeias com sugestões de mudança, às vezes eram trocadas ou inseridas novas ilustrações, outras vezes mais conteúdo era adicionado ou então algo era eliminado. Em todas às vezes, sem exceção, a revisão da língua indígena era a maior preocupação da equipe e dos próprios professores. Por isso, o cuidado e atenção na aplicação correta da acentuação das palavras, era visto como uma característica fundamental para o bom desempenho e a avaliação do trabalho do designer.

Segue abaixo uma breve descrição de cada publicação abordada.

Livros monolíngües em Mebêngôkre

São dois os livros exclusivamente em língua mebêngôkre. O livro de Leitura e Alfabetização que traz nas suas páginas, na forma de uma moldura dos textos ou de um fundo, diferentes pinturas corporais tradicionais desse povo. Já o livro de Matemtática apresenta a etnomatemática mebêngôkre (tradiconais nomes dos números, tradicionais forma de contar, dividir, agrupar, medir, etc) e uma

apresentação da lógica ocidental da matemática (sistema decimal, multiplicação, etc)

Matemática Mebêngôkre

Alfabetização Mebêngôkre

Livros monolíngües em Panará

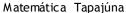
Pelo Programa de Formação foram elaborados dois livros didáticos exclusivamente na língua panará. O primeiro para aprendizagem de texto e gramática panará (capa amarela) e o segundo para ensino de matemática para as turmas iniciais / alfabetização matemática (capa vermelha). Os Panará possuem um outro livro publicado pelo Instituto Socioambiental (ISA), quando os professores participavam do curso de formação oferecido por essa instituição, e se destina à alfabetização em língua materna.

Matemática Panará

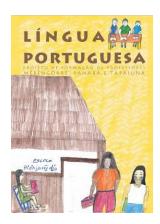
Texto e Gramática Panará

Livros monolíngües em Tapajúna

Apesar das dificuldades na manutenção da língua tapajúna, representantes desse povo, principalmente professores e lideranças, vêm tentando valorizar e registrar seu uso. Infelizmente a definição lingüística tapajúna só foi feita muito recente e ainda assim não foi totalmente concluída. Mesmo assim, devido ao risco irreversível de perda lingüística, a equipe do Programa de Formação resolveu imprimir dois livros que podem colaborar com essa valorização da língua tapajúna. O livro de alfabetização na língua tapajúna (capa azul) é composto de pequenas frases sobre assuntos selecionados pelos professores e no final por listas de palavras com nomes de animais (pássaros, cobras, peixes, etc).

Matemática Tapajúna

Texto Tapajúna

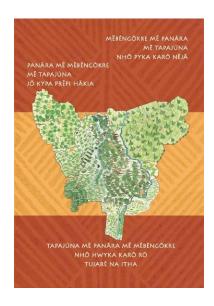
Livro monolíngüe em Português

Aprender a língua portuguesa representa para essas comunidades compreender melhor a sociedade nacional. Esse livro, que se baseia no ensino primeiramente do português oral, possuí várias atividades para praticar diálogos em que se utiliza a língua portuguesa no cotidiano de um jovem ou criança indígena dessa região. Alguns exemplos de diálogos são interessantes: quando chega um enfermeiro não-índio na aldeia; quando chega o comprador de artesanato na aldeia; quando vão para a cidade fazer tratamento de saúde e pedem informações sobre lugares (correio, banco, hospital); quando precisar falar no rádio, etc. Além disso, o livro tem atividades de música e lúdicas.

Livro de Português

Livros multilíngües - Mebêngôkre, Panará, Tapajúna e Português

Esses dois livros trazem conteúdos da sociedade nacional que são necessários para a proteção dos territórios e para a garantia de melhores condições de saúde das comunidades. Trazem também conhecimentos específicos de cada comunidade sobre esses assuntos: doenças tradicionais, territórios tradicionais, etc.

O livro de saúde (capa verde) traz noções básicas sobre a origem e o tratamento de doenças do "branco" (doenças sexuais, alimentares, etc). Além disso, traz também informações sobre os alimentos dos "brancos" e os cuidados nutricionais necessários ao consumi-los. Ao mesmo tempo o livro explica as restrições alimentares sociais tradicionais (alimentos que crianças pequenas não podem comer; alimentos que grávidas não podem comer; alimentos que pessoas com parentes doentes não devem comer, etc).

O Atlas Geográfico e Histórico (capa marrom) permite que os professores indígenas, alunos e comunidade tenham maior contato com imagens de satélite e cartografias da sua região. O livro mostra que grande parte do território tradicionalmente ocupado por essas sociedades não foi incluído no processo de demarcação, que não incluiu aldeias antigas e locais históricos importantes. Saber ler e interpretar a representação espacial no papel na forma dos mapas, é uma competência importante que a escola pode ajudar a desenvolver e que poderá contribuir para a defesa do território (pois sofrem com invasões nos seus limites e fronteiras) e dos direitos desses povos.

Atlas Histórico e Geográfico

Livro de Sáude

As imagens

Exercício de subtração do livro de Matemática Mebêngôkre

Durante a montagem desses livros percebemos uma forma diferente no valor dado às imagens e desenhos que os compõem. Na nossa sociedade o espaço da escrita é sempre destacado, apesar das imagens terem sua importância, o texto sempre é mais valorizado, enquanto que nos originais e nos livros indígenas as imagens parecem ter o mesmo peso dos textos. Ou seja, as imagens não são meramente "ilustrativas" ao que dizem os textos; não dão apenas exemplos e estão subordinadas. Elas compõem um conjunto com o texto e não há uma hierarquia ou destaque maior para o que está escrito. Assim, as imagens e desenhos são narrativos, contam histórias e por esse motivo procuramos sempre destacá-las, considerando-as partes tão importantes quanto os textos.

Segundo DONDIS (2007:184 e 228), a linguagem (verbal) é um meio de expressão e comunicação, sendo, portanto, um sistema paralelo ao da comunicação visual. Assim, no universo dos meios de comunicação visual, inclusive as formas mais causais e secundárias, algum tipo de informação está presente, tenha ela ou não recebido uma configuração artística, ou seja ela é representação de uma produção casual. Em qualquer nível de avaliação sempre inconstante do que constitui arte aplicada ou belas artes, toda forma visual concebível tem uma capacidade incomparável de informar o observador sobre si mesma e seu próprio mundo, ou ainda sobre outros tempos e lugares distantes e desconhecidos. Essa é a característica mais exclusiva e inestimável de uma vasta gama de formatos visuais aparentemente dissociados.

Unidade sobre a marcação do tempo /calendário do Livro de Matemática Mebêngôkre

Será então que estar atento a esses detalhes, além de muitos outros que não descrevemos aqui, e encarar as imagens desses livros com um valor diferente estará colaborando para o que muitos autores chamam de etnodesign? Afinal o que é o etnodesign? Para NOGUEIRA, no Brasil, o etnodesign desenvolve-se atualmente como uma proposta de resgatar processos e tecnologias próprias de grupos étnicos brasileiros. A produção desses grupos muito contribui para a construção do universo simbólico e da identidade em nosso país, pois grande parte desses produtos integra o cotidiano da população nacional. Para ele o design é uma potente ferramenta para o resgate da memória de um povo. Claro está que o termo design é aqui utilizado em sua original acepção histórica e etimológica: "design", ou "desígnio", corresponde à ação, à intenção de se fazer algo.

Para Jan Tschichold (in HENDEL 2003:5) o trabalho de um designer de livro difere essencialmente do de um artista gráfico. Este está buscando constantemente novos meios de expressão, levado ao extremo pelo desejo de ter um "estilo pessoal". Um designer de livro deve ser um servidor leal e fiel da palavra impressa... O objetivo do artista gráfico é a auto-expressão, ao ponto que o designer de livro, responsável, consciente de suas obrigações é destituído dessa ambição... No caso do etnodesign ou o design de livros indígenas o papel do designer é destacar o outro, a cultura e o trabalho das etnias. Suas capacidades imagéticas, visuais e manuais estarão a serviço de algo que tenha "a cara do outro" e não um "estilo pessoal".

A proposta do etnodesign, dentro das pesquisas de design poderá permitir ao designer com seu olhar e seus conhecimentos específicos, compreender o universo visual de outras culturas. Nesses casos, o etnodesigner deve tanto criar

algo novo e autêntico, como também se comportar como um pesquisador, um antropólogo, que identifica traços, gostos, cores estranhos aos seus e compreende (e incorpora) os significados dessas escolhas estéticas. Assim, temos como resultado desse desenvolvimento de design étnico, novas formas de representação, ilustração, texto indígena.

Por isso é preciso analisar com mais cuidado a estética construída nesses livros didáticos, buscando similaridades e contrapontos com a nossa estética e o nosso design de livros, pensando numa "estética indígena" ou numa "estética Mebêngôkre", "estética Tapajúna" ou "estética Panará", assim por diante. Observar com cuidado os aspectos visuais de cada uma dessas estéticas nos livros de cada etnia, seus signos representativos, a organização das páginas, a escolha das imagens, cores e fontes, entre outros aspectos.

Mas há ainda novos desafios. Pretendemos lecionar ainda esse ano, para esses professores indígenas autores, durante a 13ª etapa do curso do Programa de Formação Mebêngôkre, Panará e Tapajuna, um módulo de iniciação ao design e à editoração de livros, tentando ensinar elementos básicos da comunicação visual que constituem a substância essencial daquilo que vemos e que são a matéria prima de toda informação visual em termos de opções e combinações seletivas (ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão, escala e movimento, etc). Ao mesmo tempo, queremos instrumentalizá-los com ferramentas tecnológicas que permitam alterar, tratar e criar imagens, ensiná-los a escolher fontes adequadas aos acentos das suas línguas, etc, mostrando aos professores como montamos os livros. A idéia seria mesclar nossos conhecimentos de linguagem visual e as técnicas que usamos para montar os livros, com os conhecimentos da linguagem visual indígena.

Para finalizar destacamos que, a cada novo livro que nos convidam a montar graficamente, fica mais claro o cuidado que devemos ter em todo o processo de criação desses materiais. Como designers, tentamos não agir de forma etnocêntrica, impondo padrões ou regras do nosso estilo ou estética na construção gráfica desses livros. Como professoras, sonhamos com o dia em que o item editoração, ou design gráfico nos créditos desses livros terá também, assim como a autoria e as ilustrações, nomes de representantes indígenas. Esse é o nosso maior desafio e será a nossa maior conquista!

Referências

CAVALCANTI, Ricardo. *Presente de branco, presente de grego? Escolas e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central*. Dissertação de Mestrado, Museu Naciona (UFRJ), 1999.

CEDEFES. Centro de Documentação Eloy Ferreira. Reflexões sobre as obras lançadas pelo MEC. Disponível em: <http://www.cedefes.org.br/new/index.p ?conteudo=materias/index&secao= 7&tema=&materia=4913>. Acesso em: 28 ago.2008.

HENDEL, Richard. O design do livro. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

NOGUEIRA*, José Francisco Sarmento. Etnodesign e Cultura Brasileira: memória, resgate e identidade. Disponível em: <http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/etnodesign_cultura _brasileira.pdf>. Acesso em: 21 ago.2008

NOGUEIRA, José Francisco Sarmento. Etnodesign: um estudo do grafismo das cestarias dos M'byá Guarani de Paraty- Mirim (RJ). Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/7049_1.PDF?NrOcoSis=20001&CdLinPrg=pt>. Acesso em: 21 ago. 2008.

PAGLIARO, H., AZEVEDO, M.M. e SANTOS, R.V. (Orgs.). Demografia dos povos indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz e Associação Brasileira de Estudos Populacionais – Abep, 2005. 192 páginas.

WEBER, Ingrid. Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. EDUFAC, Rio Branco, 2006.

---

[1] Dados do Censo IBGE/2000. Sobre as polêmicas e discussões sobre os censos indígenas no Brasil ver http://www.socioambiental.org/pib/index.html

[2] Para aprofundamento e críticas sobre os termos utilizados ver Mariana PALADINO, Mariana. Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo entre a Revitalização cultural e a Desintegração do modo de ser Tradicional. Dissertação de Mestrado, Museu Nacional (UFRJ), 2001.

[3] A maior parte de recursos de órgãos federais (MEC e FUNAI) e em menor escala de recursos estaduais (SEDUCs).

[4] Com exceção dos livros "Mebengôkre Kaben" (capa azul), editorado por Tânia Anaya, do Atlas Histórico e Geográfico e do livro de Português, editorados por Morena T. Santos. O livrode saúde (capa verde) foi editorado pelas autoras com a participação de Morena Santos. Desde 2005, trabalhamos com design gráfico de livros indígenas de diferentes povos. Além dos três povos citados, com quem trabalhamos mais intensamente, produzimos um livro didático Matses (Mayoruna) e há um projeto em desenvolvimento para montar um livro junto com professores Tapirapé.

O ensino de gêneros discursivos no livro didático de inglês: uma avaliação teórico-prática

The teaching of discursive genres in English textbooks: a theoretical-practice evaluation

Marcus de Souza Araújo, Mestre. Faculdade de Estudos Avançados do Pará (FEAPA), marcusaraujo@interconect.com.br

Resumo

O presente artigo objetiva analisar um livro didático de inglês do Ensino Médio selecionado por duas escolas particulares na cidade de Belém do Pará, focalizando o trabalho com gêneros discursivos (Marcuschi, 2002, 2003a, 2003b 2004, 2005). Para isso, identificaremos os gêneros escolhidos e os tipos de atividades apresentadas no LD para avaliar a compreensão escrita.

Palavras Chave: livro didático; gêneros discursivos; compreensão escrita.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze one English textbook on high school level that was used in private schools in Belém. Based on Marcuschi's theoretical approach (2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005), this study focuses on discursive genres. For this, we examine genres and the types of activities present in English textbook for evaluating written comprehension activity.

***Keywords**: textbooks; discursive genres; written comprehension activity.*

1. Introdução

O livro didático de língua inglesa tem ocupado, nas práticas educativas escolares brasileiras, um importante espaço de referência para professores e alunos do Ensino Médio. A tese subjacente é a de que a prática docente se organiza a partir do conteúdo apresentado pelo livro. Esse material assume um papel de sujeito 'ativo' que conduz o professor a selecionar o conteúdo de forma linear e seqüencial, definindo, também, a maneira de o professor desenvolver as atividades didáticas e a metodologia de ensino. O livro didático, então, assume, por vezes, o lugar do professor, constituindo-se referência organizadora do currículo escolar, além de anular a 'voz' do professor.

Este trabalho, então, tem como objetivo analisar um livro didático de língua inglesa como língua estrangeira do Ensino Médio produzido no Brasil, para o ensino e aprendizagem da compreensão escrita. Nosso foco de interesse voltou-se para uma abordagem de ensino baseada em gênero textual apoiada nas atividades de compreensão de leitura.

O texto que se segue apresenta cinco seções. Na primeira delas, discorremos sobre a noção de gênero textual sob o ponto de vista de Marcuschi (2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005). Na segunda, discutimos os tipos de tipologias proposta por Marcuschi (2003b) para análise da compreensão escrita em livro didático. Na terceira seção, contextualizamos a pesquisa, a saber, apresentamos o livro didático que fez parte de nosso trabalho e os objetivos, para na quarta seção, discutirmos os dados referentes às análises do livro didático selecionado. Na última seção, procuramos apresentar nossas reflexões sobre o livro didático pesquisado em relação à aprendizagem de leitura em língua inglesa.

2. A concepção de gênero do texto

Marcuschi (2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005) define gênero textual[1] como um instrumento dinâmico em nossas práticas de comunicação sociais e culturais do dia-a-dia.

Nessa perspectiva, o autor também enfatiza o gênero como um evento textual flexível e variável que se manifesta na esfera de nossa atividade verbal, tanto na oralidade como na escrita, de maneira multimodal[2], já que nossa comunicação se efetua através de algum gênero[3].

Marcuschi (2005) discute as restrições e padronizações impostas pelos gêneros nas relações humanas, além das escolhas, estilos, criatividade e variação que realizamos para moldar nossa fala ou escrita em uma situação comunicativa, pois "falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade." (Faraco *apud* Marcuschi, 2005: 23)

Ainda segundo Marcuschi (2002:21) "os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais[4], sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais." Assim sendo, o autor prioriza a organização e as ações sociais preconizadas pelos gêneros assim como seus atos retóricos praticados.

De acordo com o autor (2005), não há a preocupação em classificar os gêneros textuais como formas puras nem catalogá-los de maneira rígida, principalmente em "superestruturas canônicas e deterministas" (Ibidem: 19). Esse aspecto deve-se ao fato de que existe uma variedade significativa de gêneros circulando entre nós. Assim, Marcuschi (Ibidem: 21) afirma que:

> as dimensões geralmente adotadas para a identificação e análise dos gêneros são sócio-comunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados.

Marcuschi (2002) ainda aponta os gêneros textuais como fenômenos históricos[5], como uma família de textos com características bem semelhantes e como "artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano" (Ibidem.: 30).

A partir das concepções expostas, o autor também aponta a diferença entre gênero textual e tipo textual afirmando haver uma confusão, inclusive em alguns livros didáticos, em que os conceitos e a distinção nem sempre são claros. Para discutirmos mais detalhadamente a questão de distinção entre as duas noções, apresentaremos um quadro (ver quadro 1) proposto por Marcuschi (2002:23) para melhor visualizar a diferença entre ambos.

Quadro 1: Diferença entre gênero textual e tipo textual

TIPOS TEXTUAIS	**GÊNEROS TEXTUAIS**
1. construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonemas, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Marcuschi afirma que a expressão *tipo de texto* é usada equivocadamente no nosso dia-a-dia. Assim, quando elencamos textos como bula de remédio, carta pessoal, horóscopo, resumo de artigo, resenha de livro, dentre outros, estamos nos referindo a gêneros textuais e não a tipos de texto, pois estes "constituem modos discursivos organizados no formato de seqüências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual" (Marcuschi, 2003b: 4). Cabe ressaltar que o gênero textual pode se constituir de uma variação tipológica. A título de ilustração, Marcuschi (2002: 25-27) analisa o gênero textual carta pessoal entre amigos em que se observa as seqüências tipológicas predominantes de descrição e exposição, comuns nesse gênero. Com isso, Marcuschi (Ibidem.: 27) nos mostra a "heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais".

3. Tipologia dos exercícios de compreensão de textos

Nesta seção, adotaremos uma tipologia de atividades de compreensão escrita desenvolvida por Marcuschi (2003b) que geralmente são encontradas em livros didáticos (ver quadro 2). Essa tipologia mostra as variedades de perguntas textuais que, segundo o autor (Ibidem.: 53), "servem para indicar alguns aspectos interessantes da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão."

O autor considera que os exercícios de leitura do livro didático são, às vezes, em grande quantidade, comprometendo a natureza dos mesmos. Assim, Marcuschi (Ibidem.: 51) identifica, pelo menos, quatro problemas básicos detectados nesses exercícios:

> (a) a compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de 'decodificação' de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto, resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos;
> (b) as questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade;
> (c) é comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado; e
> (d) os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.

Vejamos no quadro sinótico elaborado por Marcuschi (2003b: 53-54) os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão em livros didáticos e suas definições com alguns exemplos que serviram de guia para categorizar nossa pesquisa.

Quadro 2: Tipologias das perguntas de compreensão

Tipos de perguntas	**Explicitação**	**Exemplos**
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	Ligue: Lílian - *Não preciso falar sobre o que aconteceu.* Mamãe - *Mamãe, desculpe, eu menti para você.*
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: *copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.*	Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que... Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. Transcreva do texto a frase que fala sobre ... Complete de acordo com o texto...
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*o que, quem, quando, como, onde, ...*) numa atividade de pura *decodificação*. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	Quem comprou a meia azul? O que ela faz todos os dias? De que tipo de música Bruno mais gosta? Assinale com um **x** a resposta correta.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?

5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	Qual a moral dessa história? Que outro título você daria? Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que ...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	Qual sua opinião sobre ...? Justifique O que você acha do ...? Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	De que passagem do texto você mais gostou? Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicitado na lição) Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9.Meta-lingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto?

		Quantos versos tem o poema? Numere os parágrafos do texto. Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Esses tipos de exercícios, segundo o autor, não são significativos para o aluno, pois não criam oportunidades para treinar o raciocínio, o pensamento crítico, as habilidades argumentativas e incentivar a formação de opinião. Logo, tais exercícios "constituem (...) a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola. Ali os textos dão a impressão de serem monossemânticos e os sentidos únicos" (Marcuschi, Ibidem.: 52).

4. Contextualização da Pesquisa

O livro didático constitui uma referência organizadora do currículo escolar e didático-pedagógico para muitos professores no contexto brasileiro o que nos possibilita um olhar mais investigativo e questionador sobre a apresentação desse material enquanto recurso pedagógico. Assim, nossa análise vai privilegiar o livro didático que, potencialmente, está servindo de material didático para o ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa em duas escolas na cidade de Belém (Pará) do Ensino Médio.

O livro didático selecionado para nossa pesquisa é *Inglês Doorway* (2004). É um livro constituído de volume único com 21 unidades a ser utilizado nas três séries do Ensino Médio em que há uma preocupação clara com a compreensão de leitura. Cada unidade do LD é composta por dois textos, totalizando 42 textos. Observamos, também, uma preocupação com o vestibular, razão pela qual o LD apresenta questões extraídas dos principais vestibulares de universidades federais, estaduais e particulares de diversas regiões do país. Essas questões são apresentadas sempre ao final de um grupo de sete unidades. Observemos, a seguir, a justificativa do autor do LD ao propor um livro para o desenvolvimento da habilidade de leitura e sua justificativa para incluir questões de vestibulares: "a maioria dos vestibulares e concursos atuais tem seu foco na leitura. Mas essa leitura não pode ser superficial; é preciso saber ler com certa profundidade, com competência, para que consiga responder às perguntas formuladas". (Inglês *Doorway*, 2004:12, Manual do Professor)

Parece-nos que a preocupação primordial do livro não está em formar leitores que possam construir sentido com consciência em uma situação de comunicação, mas como o próprio trecho mostra, o vestibular e os concursos constituem a proposta central, em que os alunos são 'treinados' a trabalhar com atividades bastante artificiais e mecânicas para apenas conseguir a aprovação nesses exames.

Esse livro é produzido no Brasil e foi indicado por uma professora de uma escola particular na cidade de Belém (PA).

Convém observar que nossa preocupação básica, neste trabalho, é não apenas verificar o resultado que o LD possa apresentar em termos do tratamento de práticas educativas de compreensão de leitura da Língua Inglesa a partir de uma abordagem de gênero textual, mas também contribuir para o professor de língua estrangeira melhor compreender as concepções de linguagem subjacentes às várias propostas do livro didático de inglês.

5. Análise dos dados

5.1 A seleção dos gêneros de texto

O LD não apresenta uma grande diversidade de gêneros textuais, o que, a nosso ver, não propicia uma boa experiência para a prática de leitura em LE. São apresentados apenas poema, biografia, entrevista, reportagem, artigo, carta pessoal, anedota, relato de experiência de vida/pessoal, receita culinária e resenha de filme. No caso dos gêneros, predominam os textos integrais e mesmo os fragmentos de textos mantêm uma unidade de sentido coerente.

Podemos apontar que o gênero textual artigo teórico é o mais privilegiado, com uma incidência de 59%, constituindo a grande parte dos textos escolhidos pelo autor do livro. Já o gênero reportagem constitui 20% dos textos. Essas porcentagens parecem-nos apontar para o fato de que, neste nível de ensino, o aluno é mais exposto a textos do domínio jornalístico. A ênfase recai, neste caso, na leitura de relatos que estão articulados com a informação e a opinião. Intuitivamente, compreendemos que esses dados de incidência revelam que a tradição jornalística está presente de forma muito contundente no processo de leitura de língua inglesa, como uma forma de expor o aluno a notícias dos fatos e atualizá-los para assuntos gerais recorrentes, além de serem os gêneros mais recorrentes em exames de vestibulares.

A biografia aparece também com uma presença de 11% em relação ao total dos textos selecionados pelo LD. Os demais gêneros (poema, entrevista, carta pessoal, anedota, relato de experiência vivida/pessoal e resenha de filme) são a minoria dos textos com uma incidência de apenas 10%.

A abordagem de gênero textual foi, assim, constatada na terminologia utilizada no livro didático para o aluno identificar, apenas, o gênero. Parece-nos que a nova terminologia utilizada pelo LD pouco acrescentou ao ensino de leitura em inglês. Apesar de colocar o aluno-leitor em contato com uma variedade de textos que promovem uma melhor oportunidade para a compreensão escrita, o LD pouco apresentou proposta inovadora de atividades que possam melhor sensibilizar o aluno para a aprendizagem de compreensão textual em inglês, através de uma abordagem de gênero textual.

5.2 As atividades de compreensão de leitura do livro didático

Em relação, as atividades de compreensão textual, verificamos que o LD não apresenta novidade. O aluno é convidado a realizar atividades totalmente mecânicas em que ele apenas localiza e copia a informação solicitada pelo livro. Por essa razão, as perguntas tipo cópia e objetiva são predominantes em todo o

livro, totalizando 100% das atividades, o que indica que estes dois tipos de atividades estão presentes em todas as unidades. Temos, assim, um percentual muito alto de tipos de atividades que não exploram quaisquer características de leitura (da organização interna do texto, seus aspectos discursivos e lingüísticos-discursivos) e compreensão em seções reservadas especialmente para a investigação dos efeitos de sentido do texto. São atividades de leitura em que o aluno apenas localiza e copia as informações do texto, como já previa Marcuschi (2003b) em sua tipologia de leitura .

Por essa razão, as atividades não constroem dimensões reflexivas para uma compreensão mais significativa do texto, não permitindo ao aluno desenvolver sua competência em leitura. Nesse contexto, o LD proporciona uma pseudoleitura – o aluno faz de conta que busca uma significação no texto depois de traduzir do inglês para o português a informação do texto em exercícios de *wh-questions* ou de identificar a resposta correta em testes de múltipla escolha.

Os dados nos apontam ainda para um tipo de atividade de compreensão bastante recorrente em 'Inglês *Doorway*': as perguntas tipo 'impossível', com 52,38% de ocorrência. São perguntas que não exigem do aluno recorrer ao texto para respondê-las, pois basta usar seu conhecimento enciclopédico para fornecer a resposta solicitada.

Como podemos observar, são tipos de atividades que não exploram o texto de forma mais sistemática e comunicativa, pois não conduzem para uma direção que possa fortalecer a formação de um leitor crítico. Acreditamos que esses tipos de atividades ocupam um espaço desnecessário nas seções destinadas à interpretação, pois apresentam uma preocupação superficial com a leitura.

Outro movimento do LD relativo, ainda, as atividades de compreensão, é o de trazer agrupadas na seção dedicada à interpretação, atividades do tipo estrutural e metalingüística, com uma ocorrência de 50% e 42,85%, respectivamente. A primeira aborda atividades totalmente prescritivas sem nenhuma relação com o texto. Não há uma preocupação do LD em contextualizar as estruturas lingüísticas como forma de instrumentalizar o aluno para uma prática de leitura mais eficiente.

Logo, não presenciamos, no LD em estudo, um planejamento das atividades para o estudo de organização do texto/gênero e do léxico de forma sistemática e contextualizada. O texto/gênero, então, é tomado como pretexto para o estudo gramatical e do vocabulário sem qualquer relação aos seus usos para compreender a produção de sentidos constituídos pelo texto. Dessa forma, o LD deixa à margem os aspectos sócio-comunicativo e funcional do gênero (Marcuschi, 2002) como ferramenta interpretativa e construtiva (Bazerman, 2006) para a construção de significado nas atividades de leitura.

Ainda encontramos no LD tipos de perguntas em que o aluno não necessita ler o texto ou apenas realizar uma leitura superficial para realizar as atividades propostas. São as atividades do tipo 'vale-tudo' e 'global', com 4,76% e 2,03%, respectivamente.

6. Finalizando

Em vista dos resultados apresentados, podemos interpretar que falta uma distribuição uniforme dos gêneros textuais no LD "Inglês *Doorway*", ocorrendo um maior número de textos em gêneros do discurso jornalístico (artigo e reportagem). Esse fator expressa, assim, um desequilíbrio acentuado na disponibilização de um trabalho sistemático com gêneros. Dessa forma, uma maior variedade de gêneros textuais conduziria o olhar do professor e do aluno para um trabalho com a significação do texto de forma mais progressiva para o ensino e aprendizagem de leitura em LE. Como assinala Marcuschi (2005:19) que "quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultural."

De qualquer forma, a falta de um planejamento da distribuição de textos em gêneros variados parece estar associada à falta de um planejamento pedagógico dos LDs que guie conscientemente o processo de ensino de leitura em gêneros textuais, o que expressa uma desconsideração por uma formação mais organizada e consciente do aluno-leitor do ensino médio.

Certamente o trabalho com gêneros textuais pode tornar nossos alunos mais motivados e nossas aulas mais significativas. É uma maneira do aluno se familiarizar e conhecer outros gêneros que circulam em situações da vida real (Ramos, 2004).

Com relação as atividades de compreensão textual, há a predominância de atividades que conduzem o aluno a apenas localizar e copiar de maneira mecanizada a informação factual explícita no texto. O livro didático não proporciona atividades de leitura em que o aluno possa interpretar e refletir sobre o conteúdo. Se assim fosse, o aluno poderia estar mais consciente para a (re)construção de significados tornando a leitura uma atividade social.

Portanto, como conclusão deste trabalho, podemos afirmar que o livro didático selecionado para este estudo não aponta novos caminhos para melhorar as suas atividades de compreensão escrita e nem apresenta uma proposta diferenciada e adequada de instrumentalização dos gêneros textuais em contextos sócio-comunicativos.

Acreditamos que um trabalho com o gênero de maneira mais sistemática seria selecionar poucos gêneros (considerando os interesses do aluno e da prática social e cultural do texto na sociedade) para cada série do Ensino Médio. Dessa forma, teríamos um trabalho mais organizado e aprofundado com cada gênero, em vez de apresentar uma diversidade de gêneros e um trabalho de compreensão textual pautado na tradição escolar, como apresentado no LD desta pesquisa. Logo, estaríamos inserindo nosso aluno-leitor em uma prática de atividade de compreensão leitora de maneira mais significativa e comunicativa, e trabalhando o gênero como um instrumento dinâmico em suas práticas de domínios discursivos, culturais e sociais.

Notas

1 Marcuschi chama a atenção para o suporte de gêneros textuais. Todo gênero necessita de um suporte para circular na sociedade. Assim, "suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto." (Marcuschi, 2003a: 7). Como exemplo, o autor menciona o livro didático; revista (semanal/mensal); revista científica (boletins e anais); rádio; televisão; telefone; quadro de avisos; *outdoor*; encarte; *folder*; luminosos, dentre outros.

2 Jurado & Rojo (2006: 41) definem gêneros discursivos multimodais como os gêneros "que fazem recurso a diferentes linguagens (verbal, imagem estática, imagem em movimento, diagramação, som etc.)."

3 Bazerman (2005: 31) concorda com Marcuschi ao mostrar que os "gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos."

4 Para complementar a visão de Marcuschi, mencionamos Bazerman (2005:31) ao afirmar que "a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo."

5 "Dizer que os gêneros são históricos equivale a admitir que eles surgem em determinados momentos na História da Humanidade." (Marcuschi, 2004:15)

Referências

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação;** DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.C. (orgs.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

_________. **Gênero, agência e escrita**; HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (orgs.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

______________. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Mimeo, 2003a.

______________. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português: mútiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

______________. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

______________. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.). ***Gêneros textuais:* reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPecialist**, 25.2:107-129, 2004.

Livro didático

LIBERATO, W. **Inglês Doorway.** São Paulo: FTD, 2004.

O homoerotismo em questão: movendo-se para além das fronteiras temáticas do livro didático

Talking about homoeroticism: moving away from the thematic restrictions of classroom material

Thiago de Oliveira Garcia Simões, Bacharel e Licenciado em Letras: Português-Inglês, UFRJ
thiagosimoes84@hotmail.com

Resumo

Procuro investigar de que maneira alunos avançados de ILE abordam a questão do homoerotismo, tema silenciado no livro didático. Encorajo uma discussão aberta, durante a qual os alunos ora respaldam, ora refutam crenças enraizadas no senso comum. A análise mostra que o engajamento discursivo independe dos tópicos impostos pelo livro.

Palavras Chave: sexualidade, identidades, discurso

Abstract

My aim is to investigate how advanced level student of ESL deal with the issue of homoeroticism, which is usually silenced in the classroom material. As a teacher, I encourage an open discussion about this issue, in which students both reinforce and refute common shared beliefs. The analysis shows that discursive engagement is not solely dependent on activities proposed by the classroom material.

Keywords: *sexuality, identities, discourse*

O homoerotismo em questão: movendo-se para além das fronteiras temáticas do livro didático

1 - Introdução

O mundo contemporâneo é marcado pela reflexividade e pelo contato com outros diferentes. Estamos expostos ao contato com as alteridades de diversas maneiras, seja através mídia, pelo contato direto face a face no dia a dia, em ambientes institucionais e não-institucionais, no seio familiar etc. Construímo-nos e somos construídos através dos outros.

Enquanto espaço institucional, a sala de aula potencializa a possibilidade de que os alunos/as estejam expostos às alteridades e possam negociar significados com outros diferentes. Como sugere Louro (1997), a multiplicidade compreende diferentes visões de mundo; portanto, é importante voltarmos a nossa atenção ao que é discutido em sala de aula e de que maneira os significados são negociados entre os alunos/as.

Assim, acredito que estaremos trilhamos um caminho para que melhor possamos compreender nossa prática social como professores e que tipo de alunos/as estamos ajudando a formar. Ecoando Louro (1997, p. 64), concordo que "é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem".

As aulas de língua estrangeira são tradicionalmente marcadas pelo controle sistêmico e pelo silenciamento de temas transversais que façam parte do mundo social dos alunos/as. Segundo uma abordagem tradicional, em sala de aula o professor é visto como fonte única de poder, tendo em mãos a tarefa de controlar e organizar toda a interação (FABRÍCIO, 1996).

Os assuntos tratados em sala de aula têm geralmente pouca relevância prática, não abordando e problematizando questões de importância social, como a questão da sexualidade, etnia, gênero, meio ambiente etc. Em particular, como aponta Louro (1997), o homoerotismo é uma questão geralmente evitada em sala de aula.

O objetivo do presente estudo é identificar de que maneira os alunos/as abordam a questão das identidades sociais em sala de aula, focalizando a questão da sexualidade. Procuro observar quais crenças em relação à sexualidade fazem parte do repertório de sentido dos alunos/as e de que maneira essas crenças são negociadas na interação, sem que os alunos tenham o apoio sistêmico do livro didático. Para tanto, observo uma atividade de conversação livre cujo tópico principal é a homossexualidade.

O trabalho está dividido da seguinte forma: na seção 2, apresento meu referencial teórico sobre o discurso e as identidades sociais, focalizando a relação entre gênero e sexualidade no item 2.1 e a relação entre educação e sexualidade na seção 2.2; na seção 3, discorro a respeito do meu contexto de pesquisa e da minha metodologia de pesquisa; na seção 4 empreendo uma análise dos dados selecionados para essa pesquisa, e apresento, na seção 5, minhas conclusões.

Dessa forma, explicito, na próxima seção, minha visão sobre o discurso e sobre as identidades sociais.

2 - Discurso e identidades sociais

Compreendo o discurso como uma construção social, uma forma de agir no mundo (MOITA LOPES, 2002). Como bem aponta o autor (op. cit.), ao nos engajarmos discursivamente em um processo de negociação de significados, estamos situados social, cultural, institucional e historicamente. Nossas visões de mundo e formas de ação são sempre realizadas a partir de um determinado contexto e posicionamento. Dessa forma, "o significado é construído pelos participantes do discurso (...) [e] ao nos envolvermos nesse processo [de construção de significados] nos construímos e os outros a nossa volta" (MOITA LOPES, 2002, p. 196).

Para a análise, fundamento-me em uma análise crítica do discurso, observando as escolhas lingüísticas dos participantes a fim de construir e negociar sentidos na interação. Procuro observar quais crenças estão em jogo e de que maneira os participantes constroem discursivamente as identidades, suas e dos outros.

Entendo que as identidades sociais são construídas social e discursivamente. De acordo com Moita Lopes (2002, p. 32) "nossas identidades sociais (...) são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro". A construção das identidades sociais está sempre em processo, através de um constante reposicionamento; na prática discursiva construímos com o outro quem somos e o mundo em que vivemos. Nossas identidades, portanto, são múltiplas, fragmentadas, complexas e contraditórias. As identidades, assim, nunca são fixas e estão sempre sujeitas a mudanças.

O processo de construção das identidades está intimamente ligado à noção de alteridade. Através do discurso, posicionamo-nos construindo a nós mesmos e aos outros a nossa volta. Tal forma de ação sempre é direcionada para um outro alguém, o que torna importante o reconhecimento do outro para construirmos a nós mesmos.

Uma importante noção de identidade presente nesse estudo é a identidade sexual. Entretanto, julgo necessário estabelecer uma diferenciação entre sexualidade e gênero, o que explicito no próximo item.

2.1 – Gênero e sexualidade

Um dos princípios norteadores desse estudo é a questão da relação entre gênero e sexualidade. Como aponta Louro (1997), as divisões de gênero, etnia e sexualidade são construções sociais, negociadas em um dado contexto situado sócio-historicamente. Enquanto gênero e sexualidade são idéias geralmente correlacionadas, é preciso esclarecer que não as compreendo como sinônimos.

Meu objetivo nesse estudo não é problematizar a idéia do binarismo masculino/feminino em relação à questão do gênero, porém julgo importante

esclarecer que não me atrelo a esse binarismo, uma vez que acredito existirem "múltiplas e complicadas combinações de gênero" (LOURO, 1997, p. 65).

Da mesma forma, com relação à sexualidade, não me prendo a um binarismo que compreenda apenas heteronormatividade e homoerotismo. Assim como a questão do gênero, a sexualidade também é uma idéia permeada por diversas relações de poder e exercida de diversas maneiras, sendo, portanto, impossível de ser dicotomizada. Procuro por vezes utilizar o termo homoerotismo ao longo desse trabalho a fim de me afastar da estigma patológica que o termo homossexualidade carregou semanticamente por vários anos, graças a uma classificação imprópria por parte da psicologia.

Ao tratar essa questão com os alunos, no entanto, utilizo o termo em inglês "homosexuality", para que não haja uma má interpretação do termo "homoeroticism". Ainda, durante a análise dos dados, utilizarei a palavra homossexual em vez de homoerótico porque é mais próxima semanticamente de homosexuals, termo em inglês amplamente utilizado pelos alunos/as durante a discussão.

Tendo esclarecido esses pontos, procurarei estabelecer uma breve relação histórica entre sexualidade e educação no próximo item.

2.2 – Educação e sexualidade

A identidade, como aponta Bauman (2004), é uma questão bastante recente. Pela natureza fluida e fragmentada das identidades, o que é potencializado no mundo contemporâneo através do contato com as alteridades, a preocupação com a fluidez das identidades sociais é uma questão bastante atual. É patente a falta de materiais didáticos que contemplem temas transversais, entre eles a sexualidade, fazendo com que o espaço institucional de ensino se torne, muitas vezes, inadequado em relação às questões contemporâneas. Acredito que seja importante preocuparmo-nos com a questão das identidades também dentro de nossas salas de aula.

Foucault (2003) e Louro (1997) apontam para a importância da instituição pedagógica em relação à questão da sexualidade. Como aponta Foucault (2003, p. 32) "a partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas".

No entanto, enquanto o ambiente institucional pedagógico foi construído em torno do sexo das crianças e adolescentes, houve – e de certa maneira, ainda há – um grande esforço para silenciar a questão da sexualidade em sala de aula. Louro (1997) aponta especificamente para o "ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e do homoerotismo – pela escola".

Esse ocultamento, enquanto uma forma de exercer poder e disciplina, fabrica sujeitos e funciona como um modo de opressão. Segundo Louro (1997, p. 68) "a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos"". Dessa forma, como indica a autora (op. cit., p. 68), "jovens gays e lésbicas só [podem] se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos".

3 - Contexto e metodologia de pesquisa

O contexto de minha pesquisa é uma de minhas turmas no projeto CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade). O projeto CLAC é um núcleo de formação de professores que mantém suas atividades intramuros na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e extramuros em um núcleo de ensino na comunidade da Maré, uma comunidade carente nos arredores da Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, onde se localiza a Faculdade de Letras da UFRJ.

O grupo observado é composto por 12 alunos/as do projeto, aprendizes de inglês como língua estrangeira em nível avançado, com idades variando entre 17 e 40 anos. Os alunos fazem parte de diferentes classes sociais, gêneros, etnias e nenhum deles posiciona-se abertamente como estando homoerótico. As aulas são realizadas duas vezes por semana, durante um período de duas horas por dia.

A questão do homoerotismo não é contemplada pelo material didático utilizado nas aulas, o livro Interchange Third Edition 3B. No entanto, essa questão já havia sido levantada algumas vezes em sala de aula por parte dos alunos/as antes da discussão observada nesse estudo. Observando o interesse dos alunos/as nesse ponto, julguei necessário promover um estudo para identificar quais crenças fazem parte do repertório de sentido dos alunos. Para tanto, decidi promover uma atividade de discussão livre baseada nesse tema.

Embora a comunicação em sala de aula seja tradicionalmente marcada pelo controle por parte do professor, desde o início das aulas os alunos/as foram encorajados a trazerem suas contribuições para as aulas de maneira livre e avaliarem as contribuições dos demais colegas. Focalizo nesse estudo uma discussão livre de aproximadamente uma hora, empreendida pelos alunos, no dia 30 de outubro de 2006.

A lição tratava do assunto 'Movies' e durante a primeira hora de aula segui o conteúdo programático proposto pelo livro. Após esse período, propus aos alunos que iniciassem uma discussão livre sobre o tema 'homosexuality', questão não contemplada no material didático em nenhum nível do curso. Posicionei-me como observador durante a maior parte do tempo tomando notas, porém também participei da interação em alguns momentos fazendo perguntas diretas a alguns alunos.

Para investigar o trabalho realizado utilizei como metodologia de pesquisa a pesquisa-ação, que consiste em um processo de "reflexão empreendido pelos participantes de uma prática social sobre a mesma" (Moita Lopes & Freire, 1998, p. 145). Durante todo o processo de investigação, preocupei-me em observar e refletir sobre minha prática social como professor de inglês como língua estrangeira e de que maneira os significados negociados em sala de aula poderiam ser úteis para o mundo social dos alunos/as.

O material de pesquisa utilizado para tanto foram notas de campo e gravações em áudio. Os dados dos quais farei uso neste estudo foram gerados em uma aula, no dia 30 de outubro de 2006. O trabalho com os dados envolveu seleção, transcrição e análise. Os nomes dos alunos/as mencionados no estudo foram modificados por questões éticas, a fim de preservar suas identidades.

4 - Análise dos dados

Para a análise, selecionei três segmentos da atividade, compreendendo diferentes posicionamentos dos alunos a respeito da homossexualidade. Inicio com o primeiro segmento, após aproximadamente 5 minutos de conversação.

Segmento 1:

(1) Breno:	I think it's not a <human> choice... I think people born... with... their
(2)	sex. People don't choose their sex. Are you... are you a man, or you be a
(3)	woman.... homosexual... I don't think it's possible...
(4) Lucas:	But this is genetic.
(5) Marcos:	What?
(6) Lucas:	Yes, it is genetic.
(7) Marcos:	No, I don't think so.
(8) Daniel:	I think society... have... a disease…
(9) Breno:	No, not a disease.
(10) Daniel:	But, I…
(11) Breno:	No, it's not a disease.

Observamos que Breno apóia-se em uma visão essencialista da identidade sexual, uma vez que ele classifica a sexualidade como algo que nasce com a pessoa (linha 1). Breno também parece não fazer uma distinção clara entre gênero e sexualidade, ao dizer que as pessoas não escolhem seus sexos (linha 2), o que compreendo como uma maneira de dizer que as pessoas não escolhem a sua sexualidade.

Lucas procura engajar-se na conversação e traz o interdiscurso biológico para sustentar sua visão, dizendo que a homossexualidade é uma questão genética (linhas 4 e 6). Marcos prontamente refuta a idéia de Lucas (linha 7), procurando desconstruir a homossexualidade como algo genético ou inerente biologicamente a um ser humano. Daniel conceitua a questão da homossexualidade como um fenômeno social (linha 8), mas ao mesmo tempo introduz novamente na conversação o interdiscurso biológico ao classificar a homossexualidade como uma doença (linha 8), o que é prontamente refutado por Breno (linhas 9 e 11).

Acredito que, por tratar-se de um momento inicial da conversação, os alunos têm muita dificuldade em conceituar a questão da homossexualidade. O interdiscurso biológico é trazido por dois participantes da interação, mas prontamente rejeitado pelos demais participantes. Inicialmente, as crenças levantadas são de que a homossexualidade é uma questão biológica e inata a alguns seres humanos, uma visão notadamente essencialista das identidades.

O segundo segmento selecionado para análise se deus após aproximadamente 25 minutos de conversação.

Segmento 2:

(11) Daniel:	If you are a homosexual, you are oprimated by the society. One thing is
(12)	a man, but another thing you want to be like a woman. You get
	breasts=
(13) Breno:	]
(14) Daniel:	Ok.
(15)	=long hair. It's another thing. Ok, a man who wants to be a woman...
(16) Breno:	But homosexualism... for me, it's cultural.
(17) Lucas:	Ok.
(18) Breno:	I'm not homosexual, but=
	You're talking that the society decide if a man will be homosexual or
(19) Daniel:	not?
(20) Breno:	(Olhando para Daniel)
(21) Todos:	Yes, yes.
(22) Daniel:	Oh, my God... not.
(23)	(Todos falando ao mesmo tempo)
(24) Breno:	Even here in Brazil, the indian society there are a lot of men that
(25) Lucas:	<practice> homosexuality... Did you know this?
(26) Daniel:	No.
(27)	Yes.
(28)	They have not diseases. They are men, they have sons and daughters,
(29)	but they make sex with another man. It's a normal thing for indian
(30) Lucas:	societies in Brazil... One thing is a man who wants to be a woman,
(31) Daniel:	another thing is a man who wants to have sex with another man...
(32) Breno:	Ok, the situation is not... homosexuals...
(33)	But religion or... the rules of societies say that it's a bad thing.
	Our society don't have the culture to accept homosexuals. Even so,
	there are a lot of homosexuals.

O segmento inicia-se com Daniel considerando o papel da sociedade na construção identitária dos homossexuais (linha 11). Essa é uma visão menos essencializada das identidades e contrasta com a visão inicial de sexualidade como uma característica biológica inata, como exposto no segmento 1. Daniel promove, ainda, uma separação entre travestismo e homossexualidade (linhas 12 e 14). A fala de Daniel compreende o atravessamento entre gênero e sexualidade característico do travestismo, "*a man who wants to be a woman*" (linha 14). Dessa maneira, o travestismo é construído como uma forma de alargamento das fronteiras entre gênero e sexualidade, pautado em uma transformação físico-biológica do corpo, através das falas "*you get breasts*" (linha 12) e "*long hair*" (linha 14). Na interação parece claro que essa transformação biológica faz com que os participantes negociem o travestismo como um fenômeno separado do homossexualismo.

Daniel menciona ainda o homossexualismo como uma questão cultural (linha 15). Aqui, parece claro que o discurso inicial de Daniel tratando a sexualidade como uma doença (linha 8) foi abandonado durante a interação, assumindo uma posição menos essencializada, pautada na sociedade. Nesse momento, Lucas afasta-se de uma identidade homossexual (linha 17), mas é

interrompido por Breno (linha 18), que não concorda com a questão do homossexualismo como uma construção social (linhas 18 e 20). O embate entre as opiniões de Daniel e Breno faz com que os demais alunos se manifestem ao mesmo tempo. Nesse momento, me parece que um pequeno movimento de desestabilização pode ser detectado, uma vez que opiniões bastante divergentes estão sendo negociadas e causaram alguma espécie de incômodo aos demais alunos, fazendo com que todos falassem ao mesmo tempo.

Daniel assume novamente um ponto de destaque na discussão, mencionando a prática homossexual nas comunidades indígenas brasileiras (linhas 22 e 23). Daniel afasta a construção da homossexualidade como algo biológico, através da fala "*They have not diseases*" (linha 26), mas parece atravessar a questão do gênero e da sexualidade como performances (linhas 26 e 27), através das falas "*They are men, they have sons and daughters, but they make sex with another man*". A questão do gênero e da sexualidade parece mais uma vez intercruzada, uma vez que os homens têm uma performance masculina, têm filhos e filhas, o que demonstra uma identidade heterossexual, mas também aderem à prática homossexual. A prática homossexual, então, é construída como algo negociado socialmente, através das fala "*It's a normal thing for indian societies in Brazil*" (linhas 27 e 28). Daniel mais uma vez separa o homossexualismo, nesse momento negociado como um fenômeno social, do travestismo (linhas 28 e 29).

Daniel menciona ainda a importância da religião como instrumento de classificação e separação dos homossexuais, enquanto mais uma vez frisa a importância da sociedade na construção das identidades (linha 31), o que é prontamente corroborado por Breno (linha 32).

Nesse segmento, parece claro que a idéia de homossexualismo como uma característica biológica foi apagada, favorecendo a uma visão menos essencialista do homossexualismo como uma construção social. Os participantes da interação negociam o homossexualismo sob diferentes concepções, conforme o contato com os outros durante a interação.

O próximo segmento selecionado ocorre após aproximadamente 50 minutos de conversação.

Segmento 3:

(34) Gabriel:	I think it's the education, not a act from God.
(35) Professor:	So... if a child was raised to be heterosexual and this child becomes
(36)	a homosexual, is it a problem of the parents?
(37) Gabriel:	Not... it's not a problem... ... If you think homosexuality is wrong,
(38)	it's a problem of the parents.
(39) Professor:	What do you think? Is it right or wrong?
(40) Gabriel:	… … … … …
(41) Todos:	@@@@@
(42) Gabriel:	I... I... I... don't know what to say. I... I... I'm... discussing about
(43)	why some people is homosexual or bisexual or...
(44) Todos:	@@@@@
(45) Karina:	Bisexual!
(46) Gabriel:	Psychologists explain it.
(47) Professor:	What?

(48) Breno: Psychologists.
(49) Gabriel: When a child is educated for be a man, a woman, a girl play with
(50) dolls, with house.
(51) Daniel: But I have a daughter, she's eleven year old. She plays football.
(52) Karina: Yes, of course.
(53) Daniel: My daughter will be a "sapatão"?
(54) Todos: @@@@@@@@@@
(55) Karina: It can be, no problem. People are different.

O terceiro segmento se inicia com Gabriel expondo sua visão sobre homossexualismo, afastando-se de uma visão essencialista da sexualidade, assumindo uma visão pautada na sociedade, ao dizer que homossexualismo é resultado de um processo educacional (linha 34). Nesse momento, interfiro na interação, questionando diretamente a fala de Gabriel, fazendo com que este reflita sobre o que propôs. Quando questionado o que pensa sobre o homossexualismo, Gabriel mantém um longo silêncio, o que acaba fazendo com que os outros alunos riam de seu desconforto. Gabriel tem dificuldades para conseguir encontrar as palavras (linha 42), gaguejando e finalmente reconhecendo que não sabe o que dizer. Acredito que esse seja um momento de uma possível desestabilização de crenças, uma vez que, ao ser encorajado a refletir sobre o que havia dito, provavelmente baseado no senso comum, Gabriel mostrou-se desconfortável e teve dificuldades para sustentar suas idéias.

Gabriel procura trazer o interdiscurso da psicologia (linhas 46 e 48), para validar sua opinião, e novamente procura na educação uma explicação para o homossexualismo (linhas 49 e 50). Daniel decide engajar-se ativamente na discussão mais uma vez e traz sua experiência própria para questionar os argumentos de Gabriel. Daniel diz que sua filha joga futebol (linha 51), um esporte notadamente masculino, aparentemente demonstrando preocupação em sua filha ser estereotipada como homossexual por praticar esse esporte. Karina expõe sua visão e refuta a idéia do estereótipo da jogadora de futebol como homossexual, reconhecendo que as pessoas são diferentes (linha 55). Esse segmento mostra que o contato com as diferenças pode fazer com que pequenos movimentos de desestabilização de crenças ocorram.

5 - Conclusões

O presente estudo procurou mostrar as diferentes crenças que os alunos trazem consigo ao tratar da homossexualidade. A análise dos dados mostrou que os alunos constroem as identidades sociais ora de maneira essencializada, ora de maneiras menos essencializadas.

A homossexualidade, ao longo da interação, foi tratada a partir de três pontos de vista. Inicialmente, o interdiscurso biológico foi adotado, porém prontamente recusado pelos demais participantes da interação. A primeira crença que os alunos expuseram é de que as identidades são fixas e essencializadas, uma vez que em um movimento inicial a homossexualidade foi tratada como uma característica biológica inata a alguns indivíduos.

Ao longo da interação, novos papéis discursivos foram negociados para a construção do homossexualismo, chegando-se ao consenso de que a sociedade tem um peso importante na construção das identidades.

Por fim, o interdiscurso psicológico foi trazido à discussão, talvez procurando mais uma vez tratar a questão da homossexualidade sobre um ponto de vista cientificista. Isso demonstra que algumas crenças são difíceis de ser quebradas, e podem mostrar-se recorrentes durante a interação.

A análise mostra, ainda, que para que ocorra engajamento discursivo em relação a um determinado tema, não é necessário que o tópico seja imposto pelo livro didático. A negociação de sentidos durante o evento analisado no presente estudo ocorreu de forma espontânea e independente do material didático. Os dados mostram que através da interação, os alunos têm a oportunidade de (re)construir suas identidades sociais, o que pode abrir espaço para a possível desestabilização de algumas crenças sedimentadas.

No entanto, para que reais movimentos de desestabilização possam ocorrer, é necessário que o contato com as diferenças seja continuamente encorajado e questões relevantes ao mundo social dos alunos sejam trazidas à sala de aula pelo professor. Esse é mais um desafio que se apresenta a nós educadores neste novo milênio.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FABRICIO, B. F. **Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de aula de língua estrangeira.** Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1996. 222 fl. Dissertação de Mestrado no Curso Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2003.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pré-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997. p.57-87.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. & FREIRE, A. M. F. Looking Back into an action-research Project: teaching / learning to reflect on the language classroom. **The Especialist**. São Paulo, 19/2, 1998. p.145-167.

Anexo 1

Convenções de transcrição utilizadas:

..	pausa de meio segundo
...	pausa de um segundo
?	sentença final com entonação ascendente
--	parada repentina
< palavra >	pronúncia incorreta
[	fala justaposta
=	engatamento de dois enunciados, indicando que não há pausa entre eles
sublinhado	ênfase
// palavra //	fala mais suavizada
(comentário)	comentários do observador
@@@	risadas

Adaptado de Fabrício, 1996

O inglês internacional e a confecção do livro didático

International english and EFL materials design

Nelson Mitrano Neto, PhD., Universidade Federal Fluminense
mitrano@mac.com

Resumo

Este trabalho pretende examinar as implicações da adoção do conceito de uma norma padrão internacional para o inglês no que tange à confecção do livro didático para o ensino do inglês língua estrangeira.

Palavras-chave: Inglês Internacional padrão, conteúdo lingüístico-pragmático, livro didático de inglês.

Abstract

This paper aims to discuss the implications that the adoption of the concept of a standard international variety of English might have to EFL materials design.

Keywords: *Standard International English, linguistic pragmatic contents, EFL materials design.*

1. Introdução

> Perhaps the "crime" of simply replacing one label with the more [politically] "correct" one of international English has been committed less by language teachers than by publishing companies. In response to public demand for textbooks which are less nationally or culturally based and more global in their approach ..., I am not convinced that they did not simply rename their "How to speak the Queen´s English" textbooks "Global Speak". Perhaps this term international English is more of a marketing technique than a linguistic reality. (Elizabeth Erling, 2000: 13)[i]

Quando se discute o livro didático de língua estrangeira (LE) do ponto de vista teórico, o que tem sido abordado, via de regra, é o papel que desempenha em um contexto pedagógico. São levantadas questões relacionadas à abordagem pedagógica que a obra reflete, aos procedimentos pedagógicos que acompanham esta ou aquela tendência metodológica e à sua operacionalização no nível da prática. Abordam-se, ainda, freqüentemente, questões discursivas tanto no plano textual propriamente dito, quanto em outros níveis, tais como: representações socioculturais e de natureza visual e as possíveis relações entre essas representações. Já avançamos, na realidade, até a seara da virtualização; as nossas preocupações chegaram ao mundo digital.

Essas são questões de extrema relevância e importância para um melhor entendimento do livro didático e do lugar que ocupa no processo de aprendizagem de LE. No entanto, o que parece não ser muito explorado é o processo de confecção desse material que, principalmente no contexto de LE, vem se mostrando cada vez mais imprescindível para que se alcance o sucesso almejado. Pouco tem-se falado desse processo no que se refere às dificuldades que autores e produtores de materiais didáticos encontram frente à variedade de tendências teórico-metodológicas, advindas de uma série de disciplinas acadêmicas, com que têm que lidar.

Este trabalho pretende, portanto, trazer à baila uma dessas dificuldades para que a nossa compreensão da obra didática venha a contar com mais essa perspectiva. Como recorte para a presente discussão, levaremos o foco até um dos elementos que, nessa nossa era pós-moderna, conforme a denomina GRADDOL (2007), vem, inúmeras vezes, sendo posta em segundo plano em discussões acerca da elaboração do livro didático: a linguagem propriamente dita. Em outras palavras, seja qual for a abordagem adotada, sejam quais forem os procedimentos metodológicos, o material didático para o ensino de LE tem um mesmo "recheio": o conteúdo lingüístico. Vamos, então, afunilar o foco para atingir a esfera da Pragmática Lingüística e relacionar o conteúdo pragmático ao que temos ultimamente chamado de "inglês internacional" (IINT)[ii]. O que incluir ou excluir, que escolhas fazer, que língua, afinal de contas, devemos ou queremos ensinar se adotamos o IINT como parâmetro lingüístico? Essa é a questão central desta discussão.

Não queremos abordar aqui a questão estrutural ou lingüístico-pragmática, de forma particularizada, como itens curriculares e, sim, como a matriz lingüística que dá "ponto" à obra. Para tanto, conduziremos a discussão

para a área específica do inglês como língua estrangeira (ILE) embora o questionamento a seguir aplique-se, guardadas as devidas proporções, a outros contextos de ensino de LE.

Já se tornou comum encontrarmos anúncios de obras didáticas, e até de escolas de inglês, que preconizam estar ensinando IINT. Se adotamos, então, um determinado livro de "inglês internacional", o que isso quer dizer exatamente no que tange à língua inglesa que essa obra pretende ensinar? Que escolhas teve que fazer o autor dessa obra, no campo lingüístico-pragmático, para que o material fosse classificado como "internacional"? Indo mais além ainda, como essa obra se diferencia de uma outra que não é assim denominada? Essas são questões que povoam o cotidiano de produção do autor de livro didático de ILE no momento.

Para respondermos a essas perguntas, precisamos voltar e tentar entender o que seria o IINT. CRYSTAL (1995: 107), baseado no trabalho de KACHRU (1985), propõe que olhemos o mundo dos usuários de inglês sob a forma de três círculos concêntricos: do círculo interno fariam parte aqueles que usam o inglês como língua materna e primeira língua. Aí estariam os norte-americanos, os britânicos, australianos etc. Segundo dados da década de 1990, entre 320 e 380 milhões de usuários, representando cerca de 23% do total, compõem esse grupo. O círculo externo, composto de usuários que têm o inglês como segunda língua (Índia, Cingapura etc.), teria entre 150 e 300 milhões de usuários, representando 18% do total. O terceiro círculo, denominado "círculo em expansão", composto por aqueles que usam o inglês como língua estrangeira, representaria 60% do total com mais de 1 bilhão de usuários — cf. Figura 1. Embora a distribuição de freqüência possa ter mudado na última década, a relação percentual permanece mais ou menos a mesma, com a grande maioria de usuários sendo de falantes de inglês língua estrangeira[iii].

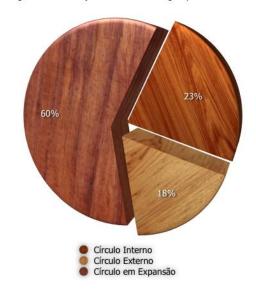
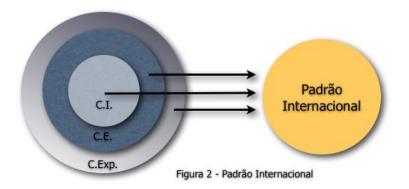



Figura 1 - Distribuição de usuários de inglês por círculo

O IINT seria justamente o resultado do contato entre os usos lingüísticos que cada círculo estabelece. Na verdade, fala-se da possibilidade de uma norma internacional, composta, portanto, pelas normas de cada círculo — cf. Figura 2. Essa proposta, por mais atraente que seja, e o é do ponto de vista político,

encontra resistência no que tange à teoria lingüística, o que acaba por atingir o nível do ensino de línguas, especialmente no que diz respeito à produção de material didático.

Figura 2 - Padrão Internacional

2. *Inglês Internacional: haveria uma norma internacional?*

Afinal, o que é *inglês internacional*? Quando recorremos à literatura, notamos que há uma boa dose de divergência, e até mesmo contradições, nas definições e, conseqüentemente, no teor das propostas. Nesta seção, faremos apenas uma brevíssima demonstração de quão complexa é a tarefa de se tentar definir e identificar o IINT.

Ao fazer um apanhado de várias definições e entendimentos do que seria o IINT (e seus desdobramentos), McARTHUR (2001: 4) demonstra claramente tais divergências. Citando CRYSTAL (1988), o IINT seria "a língua inglesa, normalmente mas não necessariamente em sua forma padrão, quando usada, ensinada e estudada como língua franca mundo afora, ou quando tomada como um todo e usada em contraponto ao inglês americano, britânico, sul africano etc"[iv]. Portanto, o IINT seria composto de qualquer expressão lingüística que faça contraponto à que é usada no círculo interno na medida em que desempenha a função de língua franca.

Ainda citando CRYSTAL (1988), demonstra que, ao especular sobre a forma que a questão tomaria no século XXI, Crystal fala da possibilidade de uma norma internacional:

> É difícil precisar como será o inglês internacional do século XXI mas é provável que haja bastante normatização... No decorrer do tempo, talvez tenhamos que dominar duas normas do inglês — uma que nos dará a identidade nacional e local e uma outra que nos colocará em contato com o resto do mundo. Na verdade, talvez seja necessário que nos tornemos bilíngües em nossa própria língua.[v]

Embora sugira [cf. original em inglês – nota 2] a possibilidade de dificuldade de normatização, CRYSTAL antevê a coexistência de dois tipos de norma: uma nativa e outra oriunda dos outros círculos. Portanto, o IINT contaria com uma variante padrão. É interessante ressaltar que, no mesmo trabalho, analisando as definições disponíveis para o IINT padrão, McARTHUR (2001: 4) demonstra que, em um dos seus sentidos, o IINT seria "a soma de todo o uso padrão do inglês

mundo afora mas com referências específicas às normas do inglês americano, inglês britânico e, cada vez mais, do australiano e de outras variedades…”.[vi] Desta forma, estabelece-se um contato mais estreito entre as variedades nativas e as não nativas.
Ao analisarmos o que diz GREENBAUM (1996, *apud* McARTHUR, 2001: 4), a questão se complexifica sobremaneira, já que ele fala em **novos padrões nacionais** se incorporando aos já existentes na formação do IINT:

> Pode-se esperar que novos padrões nacionais venham a se tornar parte de um inglês padrão internacional, preservando a unidade essencial do inglês como língua internacional.[vii]

Se quando diz novos padrões nacionais, o autor se refere, como parece dar a entender, à inclusão de padrões do círculo em expansão, a pergunta óbvia é: como poderemos falar em padrões nacionais se estamos lidando com o uso lingüístico em nível de interlíngua? Essa, entretanto, é apenas uma das dificuldades que se observa no que tange à possibilidade de operacionalização do IINT. Na verdade, o problema parece estar justamente aí. Estamos lidando com um **construto teórico** que não parece se prestar à operacionalização, pelo menos no estado de teorização em que se encontra. Como construto, é interessante e, deve-se mais uma vez sublinhar, extremamente importante do ponto de vista político, já que o inglês de hoje não é uma língua só dos anglófonos nativos mas se tornou quase que um patrimônio da humanidade.

Após a era estruturalista, notadamente a chomskyana, em que o falante nativo exercia o papel do “todo-poderoso” dono da língua, de parâmetro avaliatório para o que seria aceitável ou não, pela própria natureza das teorias e metodologias lingüísticas e pedagógicas utilizadas, passamos a enxergar sob uma nova perspectiva. Perspectiva essa que conclama os usuários não-nativos da língua, que, como assinalado anteriormente, são a grande maioria, a terem voz. Isto é, sem dúvida, de um significado político sem par. As dificuldades, no entanto, surgem no campo da análise e aplicação lingüísticas. Se não se consegue operacionalizar o construto, então voltamos à questão inicial dessa discussão: como poderão os produtores de materiais didáticos se valerem dele em seu trabalho?

Cabe, neste ponto, ressaltar que pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de tentar possibilitar tal operacionalização. Vale citar aqui o trabalho de SEIDLHOFER (2005), coordenadora do projeto VOICE da Universidade de Viena[viii], que vem tentando compilar um corpus de inglês como língua franca (ILF), na área léxico-gramatical. A pesquisadora e sua equipe estabelecem uma distinção entre ILF e IINT, ou inglês global, embora reconheça que não haja ainda um consenso terminológico. Segundo a pesquisadora (p. 339), “...quando o inglês é escolhido como meio de comunicação entre pessoas que são falantes nativas de línguas e culturas *distintas*, o termo preferido é ‘inglês como língua franca’... ”[ix]. Um dos objetivos do projeto VOICE é acumular dados suficientes sobre o ILF para que decisões na área do ensino de línguas sejam tomadas com maior embasamento e rigor empíricos.

Mesmo com base na pequena amostragem que o projeto VOICE publicou em seu site,[x] nota-se, no entanto, que os padrões observados confundem-se com

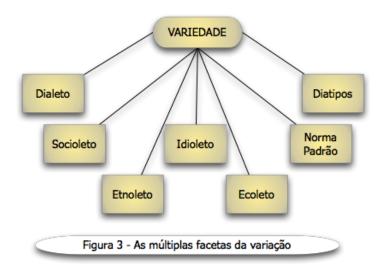
o comportamento estratégico observado na interlíngua, com o uso nativo que foge à norma (por exemplo: a ausência da desinência -s marcadora da terceira pessoa do singular dos verbos no presente e o uso de um único *question tag* – este último comum no inglês britânico nativo também.), ou parecem claramente refletir a influência da língua materna do falante (por exemplo: atribuir forma plural a palavras que não são contáveis – *information, advice* e o uso indiscriminado dos relativos *who* e *which*, etc. – não seria a velha transferência ou interferência interlingüística?). Até que ponto, portanto, o que se está registrando não seria uma fatia de um processo em andamento? Parece que a pesquisa e a literatura sobre as estratégias da comunicação (BIALYSTOK, 1990), sobre a estrutura interativa do aprendiz na comunicação em sala de aula (JOHNSON, 1995; LYNCH, 1996) já amplamente demonstraram esses e outros processos e, portanto, já sabemos mais ou menos que feição terá o ILF – cf. SWAN & SMITH (1992). De qualquer maneira, a questão principal parece permanecer: não será o leque de variação tão extenso que nenhum novo padrão realmente emergirá do corpus? Embora o projeto assinale que contam com uma amostragem que inclui falantes de 50 línguas diferentes, mas, em sua grande maioria, européias, parece que uma amostragem representativa deveria incluir um maior número de línguas pertencentes a uma maior variedade de famílias lingüísticas, já que se estima haver cerca de três mil idiomas no mundo.

Em última análise, o conceito de ILF retira do falante nativo o papel abalizador e o passa para um falante nativo de uma outra língua. A conseqüência imediata para o produtor de materiais, e para o processo de ensino, é a perda de parâmetros em termos de padrões lingüísticos operacionalizáveis, já que, visto desse ângulo, o alcance dos parâmetros de ILF é potencialmente infinito. Além disso, há uma série de questões levantadas acerca do ensino com base em dados registrados em corpora que, dado o escopo deste artigo, não serão discriminados aqui. Recomenda-se a leitura de COOK (1999) que apresenta uma análise crítica sólida e bem embasada a esse respeito.

A seguir, passaremos a discutir três áreas que muito bem exemplificam essa dificuldade de operacionalização: (a) a caracterização de variedade lingüística, (b) a indissociabilidade entre a língua e seu ambiente sociocultural e (c) o largo espectro de variação e imprevisibilidade encontrado no círculo em expansão.

3. Dificuldades de operacionalização

A primeira dificuldade com que alguém se depara ao tentar algum tipo de operacionalização do construto é com a própria definição de variedade – cf. Hudson (1982) – que, com suas múltiplas facetas, torna a identificação do que seria algum tipo de expressão internacional padrão extremamente difícil. A identificação e singularização de uma determinada variedade não é, de forma alguma, simples. Há, pelo menos, uma meia dúzia de perspectivas que precisam ser levadas em consideração. A Figura 3 apresenta essas perspectivas graficamente.

Figura 3 - As múltiplas facetas da variação

O dialeto é o termo que se usa quando a variação é motivada geograficamente, socioleto quando motivada socioculturalmente e etnoleto quando as diferenças são de natureza étnica. Já idioleto e ecoleto trazem a questão para o terreno mais privado: este está relacionado à variação estabelecida na família e aquele entre indivíduos. Em seguida, temos a norma padrão que é uma forma de padronização pela e para a educação. Está associada à faixa da população com maior grau de escolaridade e prestígio no âmbito de uma determinada comunidade lingüística. Finalmente, há os diatipos que se referem à linguagem especializada. Na verdade, estamos lidando com um continuum de variação que vai se delineando segundo os vários "letos". A singularização de um padrão internacional não seria nada fácil, já que o inglês falado pela grande maioria vai variar por todo esse conjunto de perspectivas e ainda sofrer a influência e, pelo menos, uma outra língua, também afeita a toda essa variabilidade.

A segunda dificuldade nos conduz ao campo da Pragmática Lingüística, pois não parecem ser a morfossintaxe e, nem mesmo, a fonologia os maiores problemas a se enfrentar no processo de interação entre falantes que não compartilham inteiramente um determinado código. É quando se vai além da frase, além mesmo do discurso, em direção à Sociopragmática[xi] que os problemas de inteligibilidade se acentuam, às vezes de forma irremediável.

A título de exemplificação, podemos citar o caso do humor que, via de regra, depende de profunda familiaridade sociocultural da língua/cultura alvo para que produza o efeito esperado. Por isso, é tão complicado se traduzirem piadas de uma língua para outra. A questão que se impõe, então, é a seguinte: em contexto de ILF, como é que essa área será processada por falantes que não compartilham expectativas socioculturais; falantes que estão, muitas vezes inconscientemente, operando com base em premissas completamente diferentes? Qual, portanto, seria a feição de ILF, ou de um padrão de inglês internacional, já que seria constituído por uma multiplicidade de tendências sociopragmáticas?

Um outro exemplo, bastante ilustrativo, é o seguinte trecho de um livro (*I came, I saw, and I didn´t understand...*) sobre as impressões de um italiano que visita a Grã-Bretanha, retirado de uma matéria crítica publicada no **The Sunday Times** em 18/08/1991:

> Há algum tempo um amigo italiano fez a seguinte descoberta: na Grã-Bretanha uma pessoa precisa de quatro "obrigados" para comprar uma passagem de ônibus. O trocador diz o primeiro "obrigado" ao se aproximar do passageiro (como se dissesse: "eu estou aqui"). O passageiro, então, entrega o dinheiro da passagem dizendo o segundo "obrigado" (que significa "eu o estou vendo, aqui está o dinheiro da passagem"). Observa-se, a seguir, mais um outro "obrigado" da parte do trocador (com o significado de: "o dinheiro está certo, fechamos negócio, aqui está sua passagem"). O passageiro pega a passagem dizendo o último "obrigado". Na verdade, pode haver até seis "obrigados" se o passageiro não tiver dinheiro trocado e precisar de troco.[xii]

Thank you (obrigado) é um item lexical que, no âmbito do etos sociocultural britânico, é marcado sociopragmaticamente para funcionar dentro daquele contexto. Os usuários de ILF, ou IINT, vão, sem dúvida, trazer consigo as marcações de seus respectivos contextos socioculturais e, na grande maioria das vezes, não haverá harmonia entre tais marcações. Na verdade, ainda em relação ao uso sociopragmático de *thank you* na Grã-Bretanha, é muito comum estrangeiros, brasileiros notadamente, se irritarem com a freqüência com que surge nas interações. Têm a tendência de associar esse uso a um comportamento estereotipado (por exemplo, de que os britânicos seriam esnobes e excessivamente formais) sem se darem conta de que estão lidando com um marcador de natureza sociopragmática que desempenha uma série de funções e, ao fazê-lo, carrega consigo significados comunicativos reais. Temos aí um "prato cheio" para a geração de conflitos de toda ordem e quebra do fluxo comunicativo.

Mesmo no campo da Pragmalingüística, as incompreensões e os conflitos podem ocorrer com bastante freqüência. A literatura especializada está repleta de exemplos (e.g. GUMPERZ et al., 1979) e o que a seguir apresentamos foi retirado dos dados de pesquisa de MITRANO-NETO (1991). Ao discorrer sobre uma série de entrevistas cujo objetivo era determinar áreas de conflito sócio ou pragmalingüístico entre falantes nativos de inglês britânico e estrangeiros vivendo na Inglaterra por um curto período, o pesquisador registra um evento particularmente interessante ocorrido entre uma indonesiana, doutoranda em microbiologia na Universidade de Reading, e seu orientador. A própria doutoranda é quem relata que, em determinada ocasião, seu orientador lhe procurou para pedir que usasse um dado material do laboratório mais de uma vez antes de jogá-lo fora. Como o orientador usou estratégias de pedido que, segundo ela, pareciam lhe dar a opção de jogar o material fora, a doutoranda não mudou os procedimentos até que ele um dia, zangado, deixou claro que se tratava de uma ordem e não uma opção, o que surpreendeu sobremaneira a doutoranda. Ela menciona que ele teria dito coisas como, "*Perhaps, you´d like to reuse...*" (Talvez você quisesse reutilizar...), "*Why don´t you...*" (Por que

você não...) etc, o que para a doutoranda, eram maneiras (estratégias) de se dar alguma medida de opção ao interlocutor.

KUO (2006: 215) argumenta que a adoção do conceito de ILF está intrinsecamente relacionada à instrumentalidade da comunicação e que “se tem desprezado uma série de outros aspectos da linguagem, tais como: letramento, registro, estilo e estética. De igual modo, não se tem atentado para a funções sociais da língua: projetar auto-imagem, estabelecer auto-identidade e desenvolver voz pessoal”.[xiii]

Mesmo que encaremos o ILF como meramente instrumental e, portanto, visando à inteligibilidade, não cremos que possa haver comunicação e inteligibilidade (a não ser em níveis extremamente simples e, aí, não precisamos, muitas vezes, sequer da linguagem verbal, gestos bastam) sem que outros aspectos além dos relacionados à inteligibilidade, dentre eles os mencionados por KUO (2006) acima, estejam presentes. Na ausência da marcação dos aspectos nativos do inglês (seja de que variedade for), cada falante de ILF irá inconscientemente operar com base nos aspectos de sua própria língua materna: irá presumir, interpretar e interagir em inglês mas dentro de um invólucro estrangeiro – e haverá tantos invólucros quantos serão as expressões sociopragmáticas envolvidas na interação.

A terceira dificuldade com que nos deparamos tem a ver com o enorme espectro de variação e imprevisibilidade encontrado no círculo em expansão. Estamos lidando com comportamento típico da interlíngua que, por ser oriundo de diferentes línguas/culturas, será de difícil normatização e extremamente imprevisível. Um determinado comportamento (um certo “desvio” da norma nativa) observado hoje poderá não ocorrer amanhã. As variáveis que ocasionam isso são de toda ordem. Até o fato de um falante ficar sem usar o inglês por um certo tempo (e isso parece ser a regra se estamos tratando de ILE) fará com que seu comportamento (seus “desvios”) seja outro; ou se passar a usar a língua mais intensamente, com certeza, irá também apresentar um comportamento diferente daquele observado em um primeiro momento. ILF não é língua nativa de ninguém e, portanto, não será usada com a freqüência que uma língua nativa é usada, não sofrendo as pressões que as comunidades lingüísticas exercem sobre suas línguas nativas, pressões essas que permitem a padronização e um certo grau de previsão de tendência variacional. O resultado será variação constante e total imprevisibilidade sobre como essa variação se dará.

4. A neutralidade variacional no livro didático

Dado o exposto até este ponto, a questão remanescente é resolver que opções terá o produtor de material didático à sua disposição para decidir com que padrão lingüístico trabalhar. Se não se pode estabelecer um padrão ILF, então estamos realmente lindando com um construto de difícil operacionalização. Poderíamos argumentar que a solução seria a “neutralidade” no que concerne as variantes nativas existentes. Mesmo assim, não será uma tarefa isenta de parcialidade. Vejamos um exemplo de escolha lexical retirado de um material que produzi com a Profª Marise Loureiro. Trata-se da unidade 3 do *Workbook*[xiv]

do livro *Framework Intro* (GOLDSTEIN, 2006), denominada *Children of the World*.

O consenso era de usarmos a linguagem da forma o menos marcada possível, principalmente em termos sociopragmáticos[XV]. Tomou-se o cuidado para que as fotos e/ou desenhos não fossem imediatamente associados a esta ou aquela nacionalidade e cultura; de igual modo, as escolhas sintáticas e lexicais deveriam ser não marcadas. A prática, entretanto, mostrou que essa não é uma tarefa fácil. Fazemos escolhas a todo momento e essas escolhas refletem o que somos, como somos e como representamos a realidade ao nosso redor por intermédio de nossa visão sociocultural.

As Figuras 4 e 5 mostram duas atividades que complementam o trabalho estrutural da unidade 3. Foram elaboradas para praticar os possessivos, demonstrativos e o verbo *have*. A família da atividade é uma família com conexões em várias partes do mundo e é omitido o lugar onde estariam, a não ser pelo termo *Woodlawn* que poderia ser um bairro, ou uma cidade de qualquer país anglófono. A ilustração, em tese, também não marca em que país a família estaria, mas marca a classe social. Seja qual for a escolha, é inevitável que se marque alguma característica, isto é, algum tipo de "leto". Na verdade, o próprio texto traz nas entrelinhas uma série de significados em termos de classe social – a escola, a história da própria família, os empregos etc.

O que precisa ser ressaltado aqui é que apesar de toda vigilância, o termo *foreign national* foi utilizado na atividade 3 (Figura 5). Isso basta para marcar a escolha como britânica, já que *foreigner* é, naquela cultura, pragmaticamente despreferida (tem conotação um tanto negativa) e *alien* marca a escolha como norte-americana. O que se tenta demonstrar aqui é que apesar de estarmos lindando com as variedades padrão nativas do inglês, mesmo assim, não escapamos à marcação sociopragmática. Com isso, podemos imaginar como seria se estivéssemos lidando com ILF. Que termo usaríamos? Que conotações seriam "lidas" pelos usuários de ILF?

3 Children of the world

Language focus

Possessive adjectives

1 Use *this, that, these or those* to fill in the gaps.

(1) I'm Paul. __This__ is my father, David, washing his car, and (2) ________ 's his dog over there.
(3) ________ is my mother's cat and (4) ________'s Philip, my friend. He's a college student.
(5) ________ are my bike and roller-skates.
(6) ________'s my grandfather from New Zealand reading the newspaper and (7) ________ are his glasses!!!

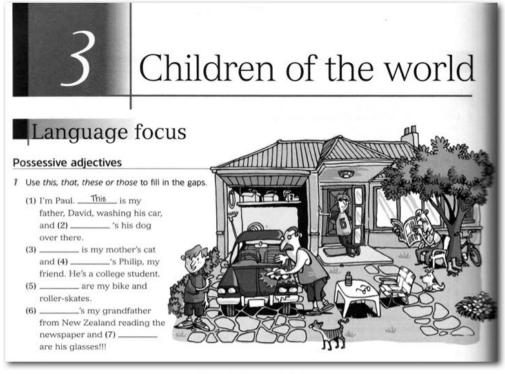



Figura 4 - Escolha lexical

3 Use *have* (affirmative, negative, interrogative – or *short answers*) and the *possessives* to complete Paul's interview.

FOREIGN NATIONALS IN WOODLAWN

Paul gives an interview to a local school magazine about his family.

JOURNALIST: Hello, Paul. Tell me about (1) ___your___ family.

PAUL: Well, I (2) ___have___ a big family and we're originally from Auckland, New Zealand.

JOURNALIST: Oh, I see. How many brothers and sisters (3) ________?

PAUL: I (4) ________ 5 sisters and 2 brothers. One of my sisters is married.

JOURNALIST: What's (5) ________ name?

PAUL: Joan.

JOURNALIST: What's (6) ________ husband's name?

PAUL: (7) ________ name's Stephen.

JOURNALIST: And (8) ________ any children?

PAUL: Yes, they (9) ________. They (10) ________ two daughters, but they (11) ________ any sons.

JOURNALIST: What are (12) ________ daughters' names?

PAUL: Pat and Sue. But they live in Saudi Arabia.

JOURNALIST: Oh, really? That's interesting! You certainly (13) ________ a big family. Thank you very much for (14) ________ interview.

PAUL: You're welcome.

Figura 5 - Escolha lexical

5. *Considerações finais*

Neste trabalho, tentou-se determinar se haveria a possibilidade da existência de uma norma padrão para o inglês usado como língua estrangeira ou língua franca e como essa possível norma afetaria o processo de confecção de material didático para o ensino do inglês língua estrangeira. Argumentamos que há muitas dificuldades, tanto de ordem teórica, quanto prática, para se definir e operacionalizar o que seria uma variedade padrão para ILF. Supondo-se que pudéssemos estabelecer tal variante, isto teria que ser feito de forma arbitrária, privilegiando-se esta ou aquela variante, já que o espectro de variação é por demais extenso e imprevisível. Sendo assim, que vantagens teríamos, do ponto de vista lingüístico, em relação às normas padrão nativas?

A vantagem parece só existir do ponto de vista político. O reconhecimento de que o ILF precisa ter a sua voz é, sem dúvida, de extrema importância tanto para os usuários de ILF como para os usuários de variantes nativas, pois trata-se de um processo de tamanhas proporções que, por mais resistência que haja, será sempre uma via de mão dupla.

Demonstramos, ainda, a impossibilidade de se lidar com uma variante "neutralizada", no processo de confecção de material didático, principalmente no que tange à Pragmática, mesmo quando se trabalha com o parâmetro nativo, já que escolhas precisam ser feitas e vão recair sobre algum uso pragmático, seja ele qual for. Com isso, voltamos à estaca zero, ou seja, iremos privilegiar esta ou aquela variante, nativa ou não. Acrescentamos que uma variante ILF perderia muito (se não completamente) da sua cor sociopragmática e possivelmente seria como um *pidgin* com objetivos meramente utilitários. Dessa forma, estaria sempre em posição inferior às variantes nativas.

Reconhecemos que um trabalho de compilação como o que o projeto VOICE está desenvolvendo tem seu valor mas achamos que seus efeitos venham a ser sentidos na pesquisa e não no ensino. Os padrões determinados não

parecem ser muito diferentes do que já se sabe a respeito do ILF por estudos nas áreas de estratégias da comunicação e interação em sala de aula e outras (por exemplo, estudos realizados no âmbito de projetos que pretendem determinar a eficácia do trabalho pedagógico com foco na forma). Assim, sem a possibilidade de estabelecimento de padrões mais definitivos dos que já dispomos, não cremos que tal compilação possa ser operacionalizada com vistas ao ensino. Será, entretanto, um valioso banco de dados para a pesquisa na área geral de "linguagem do aprendiz" com seus desdobramentos (estratégias de comunicação, interação etc.).

Votando às perguntas iniciais deste trabalho, o conceito de IINT, por não se prestar à operacionalização, parece não dar conta delas; ou seja, autores e produtores de livro didático ficam sem respostas. Acreditamos, porém, que mais importante do que um padrão ILF para o ensino seja um trabalho de conscientização das diferenças lingüístico-culturais, a partir de uma variedade nativa, e como essas diferenças afetam a produção do usuário de ILF, como bem expressa KUO (2006: 219) – cf. GUMPERZ (1979):

> O que parece mais urgente para preparar os aprendizes, com os mais variados etos socioculturais, para interagir entre si em inglês é um trabalho de conscientização de suas diferenças interculturais...[xvi]

Erling (2000: 15) parece concordar quando argumenta que:

> ...precisamos incentivar a conscientização acerca do inglês padrão [nativo] e encorajar os aprendizes a pensar sobre quem dá forma, promove e guarda o inglês internacional.[xvii]

Referências

BIALYSTOK, E. **Communication strategies.** A psychological analysis of second-language use. Oxford: Blackwell, 1990.

COOK, G. The uses of reality: a reply to Ronald Carter. **ELT Journal**, 52: 57-63, 1998.

CRYSTAL, D. **The English language**. Harmondsworth: Penguin, 1988.

ERLING, E. J. **International/global/world English: is a consensus possible?** Department of Theoretical and Applied Linguistics. The University of Edinburgh/Freie Universität Berlin, 2000.

GOLDSTEIN, B. **Framework Intro.** London: Richmond, 2006.

GRADDOL, D. **English next.** London: The British Council, 2007.

GREENBAUM, S. **The Oxford English grammar**. OUP, 1996.

GUMPERZ, J. J.; JUPP, T.; ROBERTS, C. **Crosstalk.** Grã-Bretanha: National Centre for Industrial Language Teaching, 1979.

HUDSON, R. A. **Sociolinguistics**. Cambridge: CUP, 1982.

JOHNSON, K. E. **Understanding communication in second language classrooms.** Cambridge: CUP, 1995.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: R. Quirk & H. G. Widdowson (org), **English in the world**. Cambridge: CUP, 1985, p. 11-30.

KUO, I-Chun. Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. **ELT Journal**, 60:213-221, 2006.

LEECH, G. N. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1984.

LOUREIRO, M.; MITRANO-NETO, N. **Framework Intro Workbook.** London: Richmond, 2006.

LYNCH, T. **Communication in the language classroom.** Oxford: OUP, 1996.

MCARTHUR, T. World English and World Englishes: Trends, tensions, varieties, and standards. **Language Teaching**, 34 (1): 1-20, 2001.

MITRANO-NETO, N. **Mitigation in requestive behaviour**: the effect of sociopragmatic variability on the planning of requests by Brazilian EFL learners. PhD. Thesis, Department of Linguistic Science, The University of Reading, 1991.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal,** 59: 339-41, 2005.
SWAN, M; SMITH, B. (org) **Learner English**. Cambridge: CUP, 1992.

Notas

[i] As traduções nesse artigo são todas do autor. Talvez o “crime” de simplesmente substituir um rótulo pelo mais [politicamente] correto de inglês internacional venha sendo cometido muito mais pelas editoras do que pelos professores de língua. Ao atender à demanda pública por livros menos nacional e culturalmente marcados e mais globais na abordagem..., eu não estou convencida de que eles não tenham simplesmente renomeado os livros do tipo “How to speak the Queen´s English” por “Global Speak”. Talvez o termo inglês internacional seja mais uma técnica “marqueteira” do que uma realidade lingüística.

[ii] Há vários termos que têm sido usados nas duas últimas décadas – cf. Erling (2000) para uma discussão dessa terminologia. Neste trabalho não vamos entrar diretamente nessa questão e usaremos inglês internacional e inglês como língua franca de forma sinônima.

[iii] Essas proporções são confirmadas no trabalho mais recente de GRADDOL (2007).

[iv] The English language, usually but not necessarily in its standard form, either when used, taught, and studied as a Lingua Franca throughout the world, or when taken as whole and used in contrast with American English, British English, South African English, etc.

[v] It is difficult to predict the shape of International English in the twenty-first century. But it seems likely that more rather than less standardization will result... We may, in due course, all need to be in control of two standard Englishes — the one which gives us our national and local identity, and the other which puts us in touch with the rest of the human race. In effect, we may all need to become bilingual in our own language.

[vi] The sum-total of all standard English usage worldwide, but with particular reference to the norms of American English, British English, and increasingly Australian English and other varieties...

[vii] We may hope that the new national standards will take their place as constituents of an International Standard English, preserving the essential unity of English as an international language.

[viii] http://www.univie.ac.at/voice/index.php.

[ix] ...when English is chosen as the means of communication among people from different first language background, across linguacultural boundaries, the preferred term is 'English as a lingua franca '...

[x] http://www.univie.ac.at/voice/documents/oald_elf_page_r92.pdf.

[xi] Os termos Sociopragmática e Pragmalingüística serão empregados segundo proposta de LEECH (1984).

[xii] Some time ago an Italian friend of mine made the following discovery: in Britain you need four "thank yous" to buy a bus ticket. The bus conductor comes up and says the first "thank you" (meaning "I'm here"). The passenger hands over the money with another "thank you" ("I can see you, here is the money"). Another "thank you" from the conductor ("that is the correct money, the deal is struck, here is your ticket"). The passenger takes the ticket saying the final "thank you". You can total up to six "thank yous" if you do not hand over the correct money and need change from the conductor.

[xiii] It has largely overlooked aspects of language such as literacy, register, style, and various aesthetic concerns and has made no reference to language´s social functions, such as to project self-image, to establish self-identity, and to develop personal voice.

[xiv] O workbook foi elaborado em conjunto com a Profª Marise Loureiro mas a unidade 3 é de minha autoria.

[xv] Cf. argumentação de Erling (2000: 11) sobre a neutralidade no IINT; por mais desejável que seja a neutralidade do ponto de vista técnico, há muitos outros fatores a serem considerados.

[xvi] What seems to be more urgently needed in preparing learners from widely different L1 backgrounds to interact with each other in English is to raise consciousness of intercultural understanding...

[xvii] ...we also need to encourage awareness about standard English and encourage learners to think about who designs, promotes and guards international English.

O livro didático de inglês na era pós-método: por uma abordagem educacional e conscientizadora

The english coursebook in the post-method era: towards an educational and informed approach

Rogério Tilio, Doutor, UFF
rogeriotilio@gmail.com

Resumo

Entendendo o ensino de língua estrangeira como parte de um processo educacional que procura formar cidadãos conscientes e críticos, este trabalho visa discutir o papel do livro didático de inglês no mundo atual, caracterizado pela fragmentação pós-moderna e pela globalização econômica, cultural e tecnológica. Considerando-se que, além disso, vivemos na sociedade do espetáculo, como o livro didático de inglês se constitui e é constituído nesta realidade?

Palavras Chave: livro didático, conscientização, contemporaneidade

Abstract

Understanding foreign language teaching as part of an educational process which aims to develop critical citizens, this paper discusses the role of the EFL coursebook in the current world, which is characterized by post-modern fragmentation and economic, cultural and technological globalization. Considering still the fact that we live in the society of the spectacle, how does the EFL coursebook constitute reality and is constituted in it?

Keywords: *coursebook, awareness, contemporaneity*

O ensino de inglês na era pós-método

Ainda hoje, prega-se o uso da abordagem comunicativa (BROWN, 2007; RICHARDS & RODGERS, 2001) como a forma mais eficiente e "moderna" de se ensinar um idioma. Não se pode negar que a principal função do conhecimento de uma língua é, sim, sua utilização para a comunicação. No entanto, diversas instituições e livros didáticos deturpam a idéia de "comunicativo", advinda do conceito de competência comunicativa (HYMES, 1972; CANALE & SWAIN, 1980), e utilizam esta terminologia para disfarçar metodologias estruturalistas e comportamentalistas, uma vez que focam na produção oral dos alunos, embora de maneira estrutural e mecânica.

É preciso que fique claro que a importância de se comunicar em uma língua é propiciar a inclusão do aprendiz em um mundo globalizado, em que o conhecimento de uma língua estrangeira pode significar maior acesso ao conhecimento e, consequentemente, a oportunidades pessoais e profissionais. Para isso, é importante ressaltar que, além de desenvolver competências e habilidades, o ensino de línguas deve discutir tópicos relevantes para a vida social e para o mundo pós-moderno, além de promover a leitura crítica e o letramento crítico (BRASIL, 2006).

Vivemos na era pós-método (BROWN, 2007; KUMARAVADIVELU, 2001; RICHARDS & RODGERS, 2001), caracterizada pela pluralidade metodológica. Após muito tempo buscando o método ou a abordagem ideal, chegamos à era da abordagem consciente (*informed approach* – BROWN, 2007). O que importa, hoje em dia, não é mais a adoção de um método ou abordagem únicos, mas de uma abordagem eclética, informada por decisões conscientes e bem fundamentadas.

O ensino de inglês e a nova ordem mundial

> Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

O papel da aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, é fundamental no contexto da nova ordem mundial, em que o discurso dominante, globalizado, está disponível, em sua maioria, em inglês. Dada a centralidade do discurso na vida social hoje (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; SANTOS, 2000), em que "nada de importante se faz sem discurso" (SANTOS, 2000, p. 74), os professores de inglês têm duas opções: (1) contribuir para a sua própria marginalização, ignorando o papel político e social do professor de línguas, ou (2) aproveitar-se que trabalham com a linguagem para se engajarem em questões políticas e sociais (MOITA LOPES, 2003).

No contexto dessa nova ordem mundial, a globalização é uma faca de dois gumes. Por um lado, a globalização dá acesso aos discursos da diversidade e da diferença, colaborando para a construção de um mundo cada vez mais multicultural. A chegada de informação através da informática, eletrônica, cibernética (SANTOS, 2000) e mídia permite uma maior interconectividade, facilitando a exposição a novos discursos, o que torna o conhecimento mais democrático. Além disso, o letramento computacional que dá acesso a diversos desses discursos é um tipo de conhecimento prestigiado pelo mercado de trabalho contemporâneo globalizado (MOITA LOPES, 2003).

Por outro lado, há também maior perigo do discurso único, o “discurso global que atravessa o mundo em tempo real, tornando as massas mais facilmente manipuláveis e fazendo-se acreditar internacionalmente” (MOITA LOPES, 2003, p. 35). A globalização segue a lógica neoliberal de um capitalismo global, “que transforma tudo em mercadorias e as pessoas em clientes” (MOITA LOPES, 2003, p. 36).

Dessa forma, o papel do professor de inglês extrapola o simples ensinar o idioma; é preciso mostrar ao aluno o que ele pode fazer com o conhecimento do idioma, a partir do qual ele pode entender melhor o mundo globalizado em que vive e partir para transformá-lo. Afinal, “para transformar o mundo é necessário entendê-lo” (MOITA LOPES, 2003, p. 40).

Moita Lopes (2003) enumera dois pontos principais que encerram a importância do inglês na nova ordem mundial: (1) os discursos em inglês podem permitir maior acesso aos mais diferentes tipos de conhecimento no mundo globalizado contemporâneo; e (2) estes mesmos discursos globalizados, que não são únicos, mas se pretendem, podem difundir uma ideologia hegemônica e alcançar e influenciar rapidamente grande parte da população em escala global, beneficiando a parcela da população a quem tal discurso interessa. É preciso, então, construir uma *outra globalização* (SANTOS, 2000).

É possível usar o ensino de inglês para produzir discursos contra a hegemonia, desconstruindo significados hegemônicos. O ensino de inglês permite acesso aos discursos em inglês que circulam no planeta; esses discursos podem ser reforçados ou desconstruídos no processo de ensino e aprendizagem.

Moita Lopes (2003) destaca ainda 3 aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira que reforçam o uso do inglês na vida contemporânea para construir novos discursos anti-hegemônicos:

1) a construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado. Dessa forma, aprender uma língua deve ser entendido como aprender a se engajar criticamente nos significados produzidos na língua, reconhecer posicionamentos discursivos e saber que é possível construir novos significados para alterar esses posicionamentos, que às vezes são de exclusão;
2) o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem. O uso da linguagem envolve escolhas de possibilidades de significados através dos quais agimos no mundo e o constituímos. O professor pode ensinar o aluno a fazê-lo;
3) o foco nos temas transversais, ou seja, em questões que permeiam a vida social contemporânea: ética, trabalho, pluralidade cultural, meio ambiente,

sexualidade, consumo e saúde. Professores e alunos podem enfocar práticas sociais vividas fora da escola, já que, ao usar a linguagem as pessoas constroem significados acerca destes temas transversais, construindo a si mesmas e o mundo social a sua volta. O ensino de inglês pode ainda mostrar como os temas transversais são abordados nos discursos em inglês e propor uma transposição e problematização para o espaço social dos alunos. Não se trata de julgar ou comparar, mas de pensar criticamente as diferenças; é preciso propor uma reflexão com base em diferentes contextos.

O discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Condizente com esta percepção da função do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, e visando "construir uma escola voltada para a formação de cidadãos" (BRASIL, 1998, p. 5), o governo brasileiro elaborou, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN consideram a aprendizagem de uma língua estrangeira "uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão" (BRASIL, 1998, p. 15), pois a aprendizagem de uma língua estrangeira permite um distanciamento não só de sua própria cultura, como também da cultura da língua estrangeira, que não é a sua. Esse afastamento propicia uma maior visão crítica do mundo, entendendo melhor não apenas o outro como também a si próprio. O ensino da língua estrangeira deve promover "o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais e interesses e desejos dos alunos"; promover "uma reflexão sobre a função social da língua estrangeira no país"; e dar "acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana" (BRASIL, 1998, p. 65).

> Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos:
>
> o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
> a compreensão global (escrita e oral);
> o empenho na negociação do significado e não na correção.

Entender a pluralidade cultural é importante não apenas para o aluno perceber que nenhuma cultura é uniforme, o que acaba levando aos estereótipos, como também para levantar um questionamento crítico sobre o papel que a língua estrangeira desempenha na sociedade. O conhecimento de uma língua estrangeira pode ajudar no desenvolvimento individual e nacional, uma vez que contribui para a compreensão mútua, promoção de relações políticas e comerciais e desenvolvimento de recursos humanos (BRASIL, 1998).

Dentro de uma perspectiva pragmática, "é preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global, (...) [e que] é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo" (BRASIL, 1998, p. 38). E para pertencer e ter chances de sucesso nesse novo mundo, o aluno precisa ter acesso ao conhecimento em vários níveis, sendo

o conhecimento de línguas estrangeiras um deles.

Devido a sua importância na sociedade atual, principalmente no caso do inglês, uma espécie de língua franca no mundo moderno, talvez seja preciso deixar de lado o estereótipo do inglês como a língua do colonizador – afinal, este é apenas um dos estereótipos representativos da pluralidade da língua – e usá-la em benefício próprio, apropriando-se de modo crítico das vantagens que ela pode trazer.

> O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercados internacional de línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato (BRASIL, 1998, p. 49).

> A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor (BRASIL, 1998, p. 50).

Porém, este acesso a uma língua hegemônica deve ser encarado de forma crítica, sem incorporar o discurso hegemônico, mas se utilizando dele para questionar o porquê de sua hegemonia e quais suas implicaturas. A apropriação do inglês como língua hegemônica pode contribuir até mesmo para a contestação dessa hegemonia, produzindo contra-discursos de resistência.

Quanto ao tratamento dos chamados temas transversais ao ensino, alguns que podem também ser relacionados com os tópicos abordados nos livros didáticos de inglês são:

> a preocupação com a saúde; a preocupação com (...) [o] trabalho;
> a consciência do perigo de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas;
> o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os lingüísticos); a preservação do meio ambiente;
> a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana;
> a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade;
> a organização política das minorias étnicas – [povos minoritários em um país] – e não-étnicas – por exemplo, idosos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, falantes de uma variedade não hegemônica (BRASIL, 1998, p. 44).

Vale lembrar que o ensino de língua estrangeira é um espaço privilegiado para a abordagem dos temas transversais, uma vez que trata do uso da linguagem. No ensino de língua estrangeira o mundo é construído falando-se e escrevendo-se sobre ele. Sendo o foco do ensino a linguagem, qualquer assunto pode ser utilizado para praticá-la, podendo se fazer uso, inclusive, da interdisciplinaridade. Além disso, o ensino de língua estrangeira “fornece os

meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem" (BRASIL, 1998, p. 43).

O discurso dos PCN relaciona-se diretamente com as teorias de discurso, linguagem e ensino e aprendizagem que orientam este trabalho. Acredito, portanto, que o discurso do livro didático deva estar condizente com estas teorias, colaborando para a construção do conhecimento do aluno e de sua conscientização social.

A relação entre língua e cultura

Uma outra questão ligada ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é a relação entre língua e cultura neste processo. Tradicionalmente, há uma tendência a se associar a aprendizagem de uma língua à apreensão do "espírito da nação" que fala a língua (ABBUD, 1998). Embora tal afirmação não seja desprezível, precisa ser problematizada. No contexto da globalização que caracteriza a nova ordem mundial, uma língua não é propriedade exclusiva de uma única nação. Embora certamente haja relações entre uma língua e seus usuários, pois a língua é um dos sistemas semióticos que formam a cultura (HALLIDAY & HASAN, 1989), é preciso lembrar que o conceito de cultura é um conceito complexo, plural.

A língua é uma forma de expressão cultural. Dessa forma, fica difícil ensinar uma língua estrangeira sem discutir algumas de suas (mais expressivas) atribuições culturais.

> Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (HALL, 1992 [2003, p. 40]).

Uma cultura não existe independente de determinada sociedade. Mesmo no contexto globalizado atual, em que valores culturais podem estar acessíveis para diferentes sociedades, uma cultura só passa a existir quando adquire significados particulares a uma determinada sociedade em que está inserida. Na verdade, não há "uma mesma cultura" compartilhada por diversas sociedades, pois ao ser transposta, esta suposta mesma cultura é transformada e reconfigurada, adquirindo novos e diferentes significados em cada sociedade em que se insere. O que há, na verdade, é uma transposição cultural (CESNIK & BELTRAME, 2005), em que novos valores culturais são criados com base em outros valores conhecidos em outra sociedade.

Cultura e ensino de língua estrangeira

A relação existente entre língua e cultura é indiscutível. Segundo Kramsch (1998, p. 129), "diferentes línguas oferecem diferentes formas de perceber e expressar o mundo ao nosso redor, levando assim seus usuários a conceberem o mundo de formas diferentes".

Constatada a existência e a relevância da interface língua e cultura, que se influenciam mutuamemte, como em uma "via de mão dupla", cabe agora analisar o papel da cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas (KRAMSCH, 1998, 1993, 1988). Visto que língua e cultura estão diretamente interligadas, conforme já explicitado anteriormente, não é difícil perceber que não se pode ensinar língua sem abordar cultura. Essa relação é motivo de grande debate na área de ensino de língua estrangeira.

Muito tem sido dito a respeito do ensino de cultura estrangeira no ensino de língua estrangeira. Há mesmo quem acredite ser possível o ensino de uma língua sem a abordagem das respectivas culturas inerentes à língua. Isso porque essas pessoas acreditam que a cultura ensinada possa substituir a cultura do aprendiz – o que certamente não pode acontecer. Não se pode anular a cultura do aprendiz. Nenhuma cultura é melhor que outra, são apenas diferentes.

Tratar da cultura da língua ensinada é de grande importância para o entendimento desta, mas não se pode jamais menosprezar a cultura do aprendiz. Ao contrário, deve-se procurar inserir, sempre que possível, a realidade da língua ensinada (cultura estrangeira) na realidade do aprendiz (cultura do aprendiz). O objetivo de tal relação é promover a reflexão por parte dos alunos. A grande função do ensino, seja em que área for, é levar os alunos a pensar e refletir.

Não se ensina uma cultura estrangeira por ela ser melhor que a cultura interna; ensina-se cultura estrangeira para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira (KRAMSCH, 1996, 1993, 1988), na medida em que a reflexão acerca da cultura não apenas leva o aluno a entender melhor os porquês de certos aspectos do uso da língua, como também a entender melhor suas próprias culturas, comparando e contrastando a cultura ensinada com suas culturas vividas. A expressão correta, portanto, a meu ver, não seria *ensino de cultura*, mas *debate sobre cultura*, pois o objetivo de tal prática não é a imposição de idéias, e sim a troca de idéias, gerando uma reflexão no âmbito social. Segundo Alptekin & Alptekin (1990, p. 22-23):

> em geral, o ensino de inglês como língua estrangeira é importante para a cultura estrangeira porque abre portas para o mundo da tecnologia de ponta e do desenvolvimento industrial. No entanto, as normas culturais e os valores dos países de língua inglesa que são levados com os dados técnicos e equipamentos são freqüentemente considerados "estranhas e inaceitáveis características da cultura ensinada, e não necessariamente por razões chovinistas". Na verdade, estando do lado receptor de um fluxo unilateral de informações vindas de centros Anglo–Americanos, o país estrangeiro corre o risco de ter a sua própria cultura totalmente submersa.

Ao se ensinar uma língua estrangeira, não se pode desprezar a cultura do aprendiz. Ela é tão importante quanto a cultura da língua ensinada. Ou melhor, ela é até mais importante do que a cultura da língua ensinada. É verdade que para um melhor entendimento do uso de uma língua estrangeira, um certo conhecimento das culturas desta língua se faz necessário. Isso não significa que o indivíduo precise ser bicultural, ou seja, conhecer as culturas da língua estrangeira tão bem quanto as culturas da sua própria língua. Basta que haja um conhecimento (e debate) da cultura estrangeira, e não um processo de aculturação. Na verdade, a proposta de ensino de língua e cultura não se trata de uma proposta de biculturalismo, mas de interculturalismo – como as culturas podem se entrelaçar de uma forma relevante para o aprendiz da língua estrangeira.

O ensino de cultura – ou melhor, a abordagem de temas culturais – juntamente com o ensino de língua estrangeira não deve ser tratado como uma disputa entre culturas, mas, conforme já mencionado, como uma possibilidade de debate, discussão e reflexão sobre temas da realidade social dos indivíduos e do mundo, mundo este em que esses indivíduos estão inseridos.

Acredito que a relação entre língua e cultura no ensino de língua estrangeira deva ser encarada como um compromisso político, promovendo a reflexão a cerca de questões como etnocentrismo, diferenças entre culturas, interculturalidade (apropriação de fatos culturais), transculturalidade (transposição cultural), entre outras. Segundo Fridman (2000), a sociedade pós-moderna atual caracteriza-se por uma forte reflexividade, o que significa que as capacidades reflexivas dos atores sociais estão mais desenvolvidas do que nunca, e a utilização dos recursos do conhecimento, com o reconhecimento do uso da linguagem na constituição das atividades concretas da vida é uma das dessa reflexividade (FRIDMAN, 2000). No ensino de inglês, "é crucial criar o espaço público em que as pessoas possam discursar – não apenas para tomar decisões, mas para produzir cultura e até mesmo criar e recriar suas próprias identidades" (CALHOUN, 2001, p. 223).

Visão de mundo e contexto cultural

A visão de mundo de um livro didático pode influenciar diretamente a construção de identidades dos alunos que utilizam o material. É através do mundo retratado pelo livro que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante desse mundo e vê-se capaz de agir, ou não, nele e sobre ele. As escolhas léxico-gramaticais presentes nos livros didáticos de inglês nos levam a constatar qual o mundo neles criado, ou seja, como o *campo* é representado através das escolhas dos tópicos abordados nos livros. A partir da identificação e classificação dos tópicos, proponho sua categorização em oito grandes grupos, de acordo com a sua função na representação de mundo criada pelos diferentes livros:

- **tópicos includentes**, que possibiltam a inserção do aluno no mundo que está sendo criado, e **tópicos excludentes**, que afastam o aluno desse mundo;

- **tópicos tradicionais**, com assuntos atemporais, e **tópicos pós-modernos**, que tratam de assuntos da contemporaneidade;
- **tópicos globalizados**, preocupados com a integração de diferentes contextos globais, e **tópicos localizados**, preocupados apenas com questões setoriais que parecem não atingir o âmbito da globalização;
- **tópicos descontextualizados**, tratados de forma genérica, como se válidos para qualquer situação, e **tópicos contextualizados**, inseridos em contextos culturais ou situacionais;
- **tópicos etnocentristas**, que induzem à idéia de que determinadas culturas sejam superiores às demais, e **tópicos multiculturais**, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes;
- **tópicos estereotipadores**, que, na tentativa de reconhecer a diversidade, atribuem identidades essencialistas a determinados grupos, e **tópicos diferenciadores**, que tratam de diferenças que co-existem, sem se preocupar com a atribuição de identidades uniformes;
- **tópicos conscientizadores**, com o intuito de educar o aluno e o cidadão, muitas vezes com foco nos temas transversais apontados pelos PCN, e **tópicos alienantes**, sem qualquer preocupação com a preparação do aluno para o mundo;
- **tópicos legitimadores de identidades** através da difusão de identidades socialmente aceitas, e **tópicos que permitem a construção de identidades de projeto**, através da resistência e sugestão de alternativas às identidades legitimadoras (CASTELLS, 1999);

As categorias acima, entretanto, não são dicotômicas. Não há uma polaridade, em que um tópico esteja localizado em um extremo ou outro. Trata-se de um contínuo, em que um mesmo tópico pode reunir características dos dois extremos, embora tendendo mais para um dos lados. Além disso, as categorias não são excludentes, mas interrelacionadas, de maneira que um mesmo tópico pode pertencer a diversas categorias.

A partir dos tópicos abordados, os livros didáticos podem ser classificados segundo a representação que fazem do mundo. A inaturalidade (FREITAG et al., 1997), banalização e unidimensionalização (BONAZZI & ECO, 1980) dos tópicos corroboram para o apagamento dos problemas e conflitos do mundo, tornando-o uma "Disneylândia pedagógica" (FREITAG et al., 1997). Por outro lado, tópicos naturais, relevantes e multidimensionais possibilitam uma retratação do mundo mais próxima da realidade pós-moderna: globalizada, plural, com sujeitos heterogêneos, fragmentados e contraditórios – o mundo real.

Quanto à construção de identidades de projeto, esta se torna mais fácil no mundo globalizado e real, mundo do qual o aluno faz parte. Em um mundo alheio à realidade do aluno (GRIGOLETTO, 1999), seja ele uma "Disneylândia pedagógica" ou um mundo segmentado, em que as realidades apresentadas são quase que exclusivamente a americana e a européia, o aluno, ao não se reconhecer como parte dessa realidade, encontra pouco espaço para manifestar sua voz. É difícil falar sobre algo desconhecido, como também pode ser difícil, para alguns alunos, admitir esse desconhecimento. Uma possível conseqüência pode ser a aceitação de identidades legitimadoras ou a construção de "identidades forjadas", em que o aluno busca reconhecimento em um mundo

que não é o seu.

Com base em Tilio (2006), algumas considerações são feitas a seguir.

Alguns livros didáticos, em alguns momentos, demonstram uma preocupação com a pluralidade cultural, uma demanda do mundo pós-moderno, ao tentarem abrir espaço para diferentes países e povos. No entanto, muitas vezes estes livros tratam questões culturais de forma não-crítica, sem problematizações, muitas vezes de forma etnocêntrica e até mesmo folclórica.

> A cultura ainda é entendida como folclorização (pela retratação de comidas típicas, esportes típicos, costumes, histórias particulares etc.) e, portanto, como preexistente ao sujeito; como "cultura do cotidiano", de hábitos sociais (...) e como "cultura turística" (das belas paisagens, da retratação de um país que se mostra perfeito (PERUCHI & CORACINI, 2003, p. 381).

Existe uma tendência a se reduzir o mundo a Estados Unidos e Europa. O espaço para outras culturas, quando existe, é bastante simplista, limitando-se a mencionar algumas características culturais, na maioria das vezes estereotipantes. A pluralidade cultural a que os livros se propõem resume-se, em geral, a tratar alguns aspectos referentes a outros países de forma superficial e insuficiente, reduzindo esses países e a diversidade inerente a cada um deles ao que eles têm de turístico ou de cotidiano. Nesse último caso, sugere-se, implicitamente, uma homogeneização dos habitantes desses países, a chamada Cultura Nacional.

> Observamos que os aspectos culturais são determinados pelo livro didático como um conjunto de fatos históricos relevantes para a criação de uma identidade nacional, conjunto de práticas sociais cotidianas, que levam ao conhecimento do aluno, não só o modo pelo qual os (...) [povos] vivem seu dia-a-dia, mas também como esperam que o aluno de comporte socialmente, quando (ou se) estiver em contato com (...) [membros desses povos], não importando, em nenhum momento, a sua origem, as culturas que o constituem (PERUCHI & CORACINI, 2003, p. 378).

Referências multiculturais normalmente dizem respeito a outras culturas em que a primeira língua também é o inglês, especialmente Austrália e Canadá. Estas escolhas parecem disfarçar uma preocupação com a diversidade cultural e com o não-etnocentrismo.

Outro recurso semiótico para criar uma representação de mundo são as ilustrações representando pessoas (KRESS & VAN LEUWEN, 2001, 1996; UNSWORTH, 2001). Ilustrações só contemplam pessoas de diferentes nacionalidades, etnias e idades quando o assunto em questão é a diversidade cultural. Nesse caso, obviamente, as ilustrações são variadas, ilustrando a diversidade proposta. No entanto, aqueles que fazem as escolhas destas ilustrações esquecem que, mesmo não estando em foco, a diversidade continua existindo. Portanto, ao retratar situações cotidianas, as ilustrações deveriam incluir pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, sexualidades, classes sociais

etc.; afinal, não é isso o que ocorre no mundo real? Os livros acabam, portanto, perpetuando a idéia de que não existe diferença: no cotidiano, são todos jovens, brancos, heterossexuais e de classe média. E felizes. Ninguém vive conflitos. No entanto, a vida real é cheia de conflitos, mas o livro didático não apresenta conflitos. Outros padrões que fogem à chamada "normalidade" só surgem quando o foco do livro é a diferença. Não se trata de afirmar que os livros não representam tal diversidade em momento algum; a representação existe em alguns poucos momentos, porém é bastante pequena.

Além disso, grande parte das pessoas retratadas, principalmente nos livros iniciantes, são celebridades. Mas por que os livros optam por retratar essas pessoas se elas não representam a maioria da população? Acabam, assim, contribuindo para a criação de uma imagem de que o sucesso está ligado necessariamente à mídia. Trata-se da "sociedade do espetáculo" (DEBORD, 1997), em que a visibilidade midiática se torna o elemento mais importante para se obter sucesso, mais até do que valores de cidadania e realização pessoal e profissional em áreas outras que não aquelas socialmente visíveis.

Diversos livros didáticos também apontam para uma outra relação de poder: o poder da internet e o poder de estar conectado à ela, o que leva a uma democratização do conhecimento e ao acesso a diferentes discursos, muitos deles em inglês. Textos e exercícios são muitas vezes emoldurados por telas de computador, como que retirados da rede mundial de computadores. Embora alguns realmente o sejam, a maioria recebe a moldura apenas para dar uma aparência pós-moderna a algo tradicional.

Trata-se de um elemento de *staging* (BROWN & YULE, 1983) usado com o objetivo de chamar a atenção do aluno para o alinhamento da aprendizagem de inglês, através daquele livro, com a internet. Dessa forma, os livros parecem querer mostrar ao aluno a relevância de se aprender inglês, a língua da tecnologia, da internet, dos computadores. Aprender inglês é não apenas um passo na direção de, mas também uma condição para fazer parte do mundo pós-moderno. Muitos textos e exercícios podem ser transformados e diagramados como uma tela de computador pelo livro: um exercício estrutural de preencher lacunas, por exemplo, se torna um moderno *software*, um texto se torna uma página da internet etc.

Considerações finais

Na sociedade pós-moderna, o ensino de língua estrangeira, através da abordagem consciente, fruto da era pós-método, assume um papel fundamental na formação do aluno como cidadão do mundo globalizado. Através do ensino de língua estrangeira, pode-se discutir e problematizar questões culturais e temas transversais.

Tais questões podem consistir insumo para a análise de livros didáticos. As representações que os livros didáticos fazem do mundo podem ser observadas, principalmente, a partir dos tópicos que estes abordam. O tópico refere-se ao assunto utilizado pelo livro para a abordagem de um determinado conteúdo, seja ele pragmático, lexical ou gramatical. Mesmo aspectos formais da língua, como gramática e léxico, podem ser abordados de maneiras diferenciadas: de forma descontextualizada, ou incluídos em contextos comunicativos que lhes

atribuam significado e relevância para o aluno.

Dessa forma, mesmo que vários livros didáticos de um mesmo nível abordem o mesmo conteúdo, o que certamente ocorre, os livros nunca são iguais. Os tópicos escolhidos para a abordagem do conteúdo têm o poder de estabelecer a visão de mundo do livro, pois interferem diretamente nos contextos culturais e nas representações do mundo que são disponibilizados aos usuários do livro didático.

Referências

ABBUD, S. Cultura, culturas e ensino de línguas estrangeiras. **Revista interfaces**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 5, p. 45-56, out. 1998.

ALPTEKIN, C.; ALPTEKIN, M. The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. (Eds.). **Currents of Change in English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 21-27.

BONAZZI, M.; ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11/01/2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 11/01/2008.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an integrated approach. 3. ed. London: Longman, 2007.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CALHOUN, C. Multiculturalismo e nacionalismo, ou por que sentir-se em casa não substitui o espaço público. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 200-228.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-25, 1980.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CESNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. **Globalização da cultura**. Barueri: Manole, 2005.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIDMAN, M. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 79-91.

HALL, S. [1992]. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C.; CAIN, A.; MURPHY-LEJEUNE, E. Why Should Language Teachers Teach Culture? **Language, culture and curriculum**. Clevedon, 9 (1), p. 99-107, 1996.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold: Routledge, 2001.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, 35, p. 537-560, 2001.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Argo, Unicamp, 2003. p. 363-385.

RICHARDS, J. RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TILIO, R. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva*: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt. Acesso em 12/08/2007.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001.

Os recursos de educação à distância e os desafios para escolas e universidades

E-learning facilities and the challenges to schools and universities

Carlos Eduardo A. Miranda, Doutor, UNICAMP
ceamiranda@gmail.com

Rogério Moura, Doutor, UNICAMP
rogermou@unicamp.br

Heitor Gribl, Mestrando, UNICAMP
heitor.g@gmail.com

Resumo

Produção de narrativas verbais e não-verbais e de relatos de vivências através do ambiente colaborativo Teleduc para promover a transição do aluno estagiário da condição de observador para a de ator como forma de superar a opacidade institucional entre a universidade e a escola.

Palavras Chave: formação de professores, educação a distância, narrativas verbais e não-verbais

Abstract

Production of verbal and non-verbal narratives through a colaborative e-learning environment, in order to improve the student"s ability of being an actor and as a way to surpass the lack of institutional transparency among schools and universities.

***Keywords**: Teacher –Trainning, e-learning, verbal and non-verbal narratives.*

II SILID Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira
I SIMAR Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos

Os recursos de educação à distância e os desafios para escolas e universidades

Introdução

O que pretendemos apresentar neste texto são algumas reflexões sobre a utilização do ambiente colaborativo Teleduc destinado à educação a distância e ao apoio ao ensino presencial em disciplinas de estágio supervisionado de formação de professores da Faculdade de Educação da Unicamp.

Nossa reflexão abrange uma breve apresentação da proposta de estágio das licenciaturas da Faculdade de Educação que, neste momento, passa por um processo de reformulação dos cursos de licenciatura na Unicamp, processo esse que tem propiciado uma oportunidade de construção e experimentação de metodologias e formas de acompanhamento do estágio.

Podemos dizer que as concepções de formação de professores na Faculdade de Educação da Unicamp, nas diversas áreas do conhecimento, se apresentam no bojo de uma efervescente reflexão e que uma das questões em pauta é a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação que propiciam formas assincrônicas e não presenciais de relação entre professor, aluno e conhecimento e entre ensino aprendizagem e conteúdo.

Embora os cursos de licenciatura e as disciplinas de estágios da Faculdade de Educação pertençam a modalidade presencial de educação, a experiência de utilização de ambientes colaborativos no trabalho de supervisão de estágios nos possibilitou reflexões relevantes para pensar o que em termo de lei, segundo o Decreto Presidencial 5.662 de 19 de dezembro de 2005 caracteriza a modalidade de educação à distância:

> "... como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos".[1]

Apresentaremos a descrição e reflexão de três dimensões importantes que emergiram da experiência de trabalho com o ambiente colaborativo:

1) A possibilidade de abertura para reconstrução da relação institucional universidade / escola através da utilização, pelos alunos de licenciatura, de instrumentos de pesquisa qualitativa a partir de texto, som e imagem, por meio do ambiente colaborativo do Teleduc.

---

1 Decreto Presidencial Nº 5.662, de dezembro de 2005 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Capitulo I Art. 1º . Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm (Acessado em 08/09/2008)

2) O surgimento e o fortalecimento no ambiente colaborativo Teleduc de uma interação entre professor (orientador de estágio), formador (PED – Programa de Estágio Didático para alunos de pós-graduação da Universidade2) e alunos, fundamentada em narrativas verbais e não verbais, as quais propiciam uma nova postura de supervisão de estágio que re-configura tempos e espaços educativos.
3) Uma primeira reflexão sobre os aspectos pedagógicos de formação de professores que emergem das narrativas construídas pelos alunos estagiários através das ferramentas de interação do ambiente colaborativo Teleduc.

1. A proposta de estágio das licenciaturas da Faculdade de Educação da Unicamp e o ambiente colaborativo Teleduc.

O estágio de licenciatura na Faculdade de Educação tende reúne alunos de diversos cursos (humanas, exatas e biológicas) e propõe a estes a formação de grupos heterogêneos que devem elaborar um plano e ação a ser desenvolvido no campo de estágio. Procurou-se, desta forma, superar a perspectiva de observação e regência e o isolamento do estagiário em sala de aula. Poderíamos resumir o papel do estágio na formação do professor em três objetivos:

1. Dar corporificação a professores que tenham como preocupação acadêmica, tanto no seu campo específico de conhecimento como à educação, e que tenham profundo respeito por aqueles que atuam nas diversas e multifacetadas ações educativas que acontecem diariamente no Brasil, ainda que a eles dirijam críticas e proposições outras;
2. Ser um momento de desconstrução de muitos dos mitos, preconceitos e generalizações acerca das instituições e ações educativas;
3. Criar as mais diversas e amplas possibilidades para que as diferenças, postas nos alunos em seu tornar-se professores, se corporifiquem neles e na turma, com mais tranqüilidade, justamente por conta da ampliação do entendimento do que vem a ser o ofício do professor. 3

Justamente pelo estágio envolver aquisição e mobilização de conhecimentos acadêmicos e científicos, reflexão de posturas e comportamentos, compreensão de realidades múltiplas e distintas e mudanças e

---

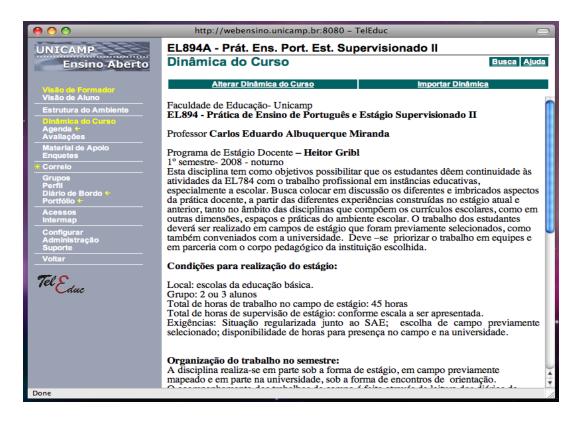
2 Programa de Estágio Docente – PED tem com o objetivo de aperfeiçoar para o exercício da docência os estudantes de pós-graduação da Universidade que queiram, voluntariamente, participar do programa. Esta só poderá ocorrer junto à Graduação e sob a orientação e responsabilidade de um docente da UNICAMP, portador do título de doutor. Conforme RESOLUÇÃO GR Nº 34, de 21/08/2007. Disponível: http://www.pg.unicamp.br/resolucoes/2007/RESOL3407.htm (Acessado em 08/09/2008)

3 OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslão Machado. "Qual o papel do estágio na formação do professor". Aula ministrada em Concurso Público de Provas e Títulos para Provimento de 01 Cargo de Professor Doutor – MS-3, em RTP, na Área de Educação e Cultura, nas Disciplinas EL-766 – Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado I e EL-856 – Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado II – DELART, mimeo, dezembro de 2007.

desconstrução de visões pré-estabelecidas e valores cristalizados é que julgamos importante a incorporação das ferramentas que o ambiente colaborativo Teleduc oferece para nos ajudar a atingir estes objetivos.

O TelEduc é um ambiente de ensino a distância pelo qual se pode realizar cursos através da Internet. Seu desenvolvimento se dá conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas. Esse ambiente colaborativo foi concebido para ter como elemento central a ferramenta que disponibiliza Atividades. Isso possibilita, segundo seus idealizadores, a ação onde o aprendizado de conceitos em qualquer domínio do conhecimento é feito a partir da resolução de problemas, com o subsídio de diferentes materiais didáticos como textos, software, referências na Internet, dentre outros, que podem ser colocadas para o aluno usando ferramentas como: Material de Apoio, Leituras, Perguntas Freqüentes, etc.

A intensa comunicação entre os participantes do curso e ampla visibilidade dos trabalhos desenvolvidos também são pontos importantes, por isso foi desenvolvido um amplo conjunto de ferramentas de comunicação como o Correio Eletrônico, Grupos de Discussão, Mural, Portfólio, Diário de Bordo, Bate-Papo, além de ferramentas de consulta às informações geradas em um curso como a ferramenta Intermap e Acessos.

A figura abaixo, exemplifica o ambiente colaborativo Teleduc. Chamamos atenção para as ferramentas acima citadas que se encontram na coluna à esquerda da figura.

Importante destacar que nos apropriamos do Teleduc subvertendo sua lógica instrucional e transformando o que podem ser consideradas ferramentas complementares de ensino em instrumentos centrais para o desenvolvimento da

disciplina do estágio e o acompanhamento dos alunos nos campos seu campo de estágio. Ou seja, as ferramentas que possibilitam a comunicação e interação entre formadores e alunos, entre alunos e alunos e entre grupos de alunos, formadores e alunos de outros grupos e, a ferramentas que dão visibilidade às ações e a produção dos sujeitos envolvidos no estágio.

2. Reconstrução do diálogo institucional entre universidade e escola por meio do ambiente colaborativo TELEDUC.

A Faculdade de Educação da Unicamp coordena parte importante dos Estágios Supervisionados para todos os alunos da universidade.
Com uma carga horária total de 180 horas, divididas em 2 semestres, com 30 horas em sala de aula e 60 horas no campo de estágio (escolas e outros espaços), os estágios são essencialmente práticos e requerem um constante deslocamento espacial.

Na universidade, a formação deste aluno foi e ainda tem sido voltada para o campo da didática aplicada, desprezando o potencial que a escola tem como instituição política e espaço de interação cultural. Além de terem por muito tempo privilegiado a didática aplicada nos cursos de licenciatura, os programas de estágios ainda tendem, ora a um excesso de teoria em sala de aula, o que se explicaria pelo papel da universidade como tradicional produtora do conhecimento acadêmico, ora a um tipo de troca entre professor e aluno baseado numa autoridade do professor crescentemente questionada.

Neste âmbito, trata-se de reconhecer os recursos culturais que tanto o aluno da escola pública quanto o aluno da universidade possuem no uso e apropriação das novas mídias e tecnologias e de torná-las acessíveis, principalmente como instrumentos ou materiais didáticos não baseados na materialidade ou fisicalidade dos objetos. Um exemplo ilustrativo disto foi o estágio de um aluno da licenciatura em artes plásticas numa escola pública de Indaiatuba (SP). Ao perceber as dificuldades e entre a professora e alunos de arte e ao se questionar em que medida o estágio poderia ser significativo para a construção de sua biografia profissional, o aluno de licenciatura organizou sessões de intervenção ou aulas a partir da coleta de vídeos que unissem as temáticas do hip-hop e do grafitti, a autores considerados mestres da arte, como Beethoven. A experiência de mostrar e discutir a Nona Sinfonia de Beethoven tocada por uma banda de Hip-Hop com os alunos da escola pública foi parcialmente narrada e registrada pelo aluno da licenciatura no ambiente colaborativo, o qual funcionou como um hospedeiro das investigações e experimentos realizados no campo de estágio.

Anteriormente a universidade enfatizava o conhecimento acadêmico, enquanto a escola a produção de um conhecimento escolar, o que ainda hoje provoca rupturas e falta de articulação efetiva ou de diálogo sincero entre os dois tipos de instituição.

Ainda que a escola e a universidade tenham que enfrentar a questão da presença dos alunos como uma presença em trânsito, já que eles estão passando por ali e que a cada ano toda esta população se renova nas duas instituições, o estabelecimento da presença do aluno da licenciatura no

acompanhamento das aulas dentro das unidades escolares, parece provocar um atrito de gerações e de culturas organizacionais e institucionais, o qual se cristaliza e se torna visível principalmente na interação entre o professor da rede e o aluno do curso de licenciatura. Neste texto consideramos esta difícil relação entre os dois atores como uma conseqüência do que chamamos de opacidade institucional.

Mas como esta opacidade institucional falta de diálogo se instala? Ela opera principalmente pela exigüidade do tempo que o estagiário passa na escola pública, ou seja, dois semestres de apenas 60 horas. Isto é muito pouco, se comparado à jornada tanto de professores da rede pública, como de alunos que cursam o Ensino Fundamental ou Médio. A presença do estagiário se caracteriza, portanto, por uma efemeridade, esvaindo-se rapidamente.

Os instrumentos de pesquisa e de intervenção no campo de estágio, potencializados pelo próprio ambiente colaborativo virtual, contribuem para tornar significativa e efetiva esta passagem do estagiário pelo campo (escola pública). É neste ponto que o estágio converte-se então em problema de pesquisa e ao mesmo tempo pode ser considerado um processo de construção da identidade profissional do professor que se forma nos cursos de licenciatura das universidades.

Por um lado, este estagiário (a) poderá agir em mais de uma frente, não somente na sala de aula, mas lidando com todas as instâncias, seja no nível da coordenação, direção ou docência, incluindo os funcionários. Por meio de ferramentas de pesquisa qualitativa com texto, imagem e som e também com a produção de inventários da unidade escolar, de práticas pedagógicas e aplicação de entrevistas, ele (a) poderá, por meio do *Rapport*, demonstrar interesse e colaboração, adquirindo novos conhecimentos dos ritos de interação entre os sujeitos na escola. Isto conferirá a ele (a) um poder simbólico de colaborador e ator no espaço da escola. Esta foi, por exemplo, a experiência de alunas do curso de licenciatura em dança da Unicamp no primeiro semestre de 2008 no PRODECAD-UNICAMP, no qual as alunas não somente alimentaram fartamente o ambiente colaborativo com as suas experiências dentro do campo de estágio, mas também compuseram e aplicaram um plano de ação completo, por vezes experimentando procedimentos ou abordagens com os alunos desta unidade a partir da confiança conquistada com a coordenação e com os docentes.

O atendimento e acompanhamento do trabalho destes (as) alunos (as) pode ser feito pelo professor da universidade (supervisor ou orientador de estágio), numa primeira fase por meio de bate-papos, fóruns e leitura de materiais e atribuição de níveis de relevância dos materiais postados pelos mesmos no ambiente colaborativo. Caso esta fase de interação, interlocução e troca de idéias funcione bem, é possível também discutir a aplicação de jogos, dinâmicas, e mesmo de worskshops ou oficinas, que não precisam se restringir à sala de aula, mas que podem envolver a escola toda. Estas discussões da forma, densidade, tempo e espaço das intervenções dos alunos da licenciatura na escola pública, constituem um verdadeiro exercício de reflexão, que pode ser compartilhado pelo aluno (a) com todos os alunos de turma. Além disso, os professores, coordenadores,diretores e alunos da escola pública, podem ser inseridos no ambiente colaborativo como colaboradores.

O processo inicial de reconhecimento do campo dura pelo menos um semestre e num segundo momento, este estagiário precisa consolidar a proposição de uma plano de ação que caracterize sua as fases de colaboração, observação e intervenção no campo.

O início da aplicação do Plano de Ação pelo aluno de licenciatura, marca a passagem definitiva de uma fase de planejamento das estratégias para o momento da ação. As sessões de atendimento do professor da universidade e do monitor de graduação, tornam-se importantes aliadas, já que trata-se aí da reconstrução da própria idéia da presença.

O aluno faz-se presente, construindo narrativas visuais, textuais e sonoras que comprovem a sua presença no campo de estágio, enquanto o professor-supervisor de estágio na universidade, por meio de fóruns de discussão, bate-papos, disponibilização de materiais para leitura e avaliação de materiais também consolida sua presença.

Auxiliar o aluno a construir as narrativas visuais, textuais e sonoras desta sua passagem pela escola pública, contribui para fazê-lo pensar a escola como uma laboratório de formação e construção do conhecimento que substitui a idéia de um conhecimento que está em algum lugar fixo, material e imóvel, e que precisa ser transmitido ou conduzido a alguém na universidade ou na escola. Este processo torna o aluno da licenciatura co-responsável pela construção do conhecimento que ele observa, com o qual quer interagir e sobre o qual quer agir, seja na universidade ou na escola.

Finalmente, no ambiente colaborativo os recursos e materiais de apoio tais como: bate-papo, diário de bordo, portfólios, inventários da unidade escolar e de práticas pedagógicas, fóruns de discussão, portfólios, perfis individuais e o Plano de Ação contribuem para dilatar no tempo e no espaço, o processo de formação do aluno da licenciatura, realocando-o efetivamente para fora da sala de aula presencial tradicional.

Este fato coloca em evidência as novas formas de interação entre a própria universidade, a sociedade e as instituições, tanto no que diz respeito ao seu papel público como instituição de ensino, pesquisa e extensão, como em relação às novas estratégias de atuação e interação que ela precisa desenvolver com outros agentes ou instâncias de socialização e interação e cooperação.

3. Construção de narrativas verbais e não-verbais em experiências de estágio no TelEduc.

Pretendemos agora circunscrever a produção das narrativas verbais e não-verbais que se concretizam principalmente através do diário de bordo e do portfólio para demonstrar que a produção destas narrativas colabora com a reflexão das relações entre aprendizagem, conhecimento e significação no campo do estudo da argumentação.

As narrativas foram construídas pela dinâmica de postagens constantes e periódicas dos alunos no diário de bordo e no portfólio. Nas postagens cada aluno disponibilizava para os professores, os formadores e para os próprios colegas, ações, reflexões e sentimentos em relação ao seu campo de estágio.

Essas postagens eram constantemente comentadas pelo professor, pelos formadores e pelos próprios colegas. Desta forma, ao longo do período letivo as postagens transformavam-se em diálogos assincrônicos entre os sujeitos envolvidos na disciplina. Os diálogos tanto contribuíram para um melhor aproveitamento das supervisões presenciais quanto para a construção de conhecimentos que envolvem a especificidade dos objetivos do estágio, justamente por se caracterizarem por diálogos argumentativos em que alunos estagiários, professor orientador, supervisões de estágio e formador aguçaram nesta dinâmica de construção narrativa, a partir do registro de reflexões, sentimentos, expressões para construir, nas postagens, os significados e os sentidos das ações.

A argumentação como construção de conhecimento é um campo de pesquisa relativamente recente. Os estudos sobre construção do conhecimento, sobre como o conhecimento vai fazendo sentido, nos níveis individual e coletivo, enfocam os processos de ensino-aprendizagem, as interações, o discurso, a escrita e a produção de textos, com objetivo de compreender o que acontece nos espaços institucionais de educação. Segundo Smolka (2007, p. 32):

> "Se muitos estudos têm enfocado a interação e o discurso, discutindo as funções, a funcionalidade ou o funcionamento da linguagem no contexto escolar, o foco na argumentação, enquanto processo, recurso, atividade na relação de ensino, não tem sido comum".

Neste relato não pretendemos aprofundar esta discussão, no entanto, este caminho de reflexão do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação ainda não foi explorado e por isso, julgamos importante socializar esta experiência que, se por um lado, não se baseou na argumentação como forma de construção do conhecimento, produziu de fato uma narrativa argumentativa que se revelou significativa na experiência dos alunos estagiários.

Dentro de uma concepção ampla de conhecimento, conforme Banks-Leite (2007, p. 110), "que inclui quaisquer tipos de sentidos, prévia e correntemente construídos por indivíduos histórica e socialmente situados para interpretar e dar forma à realidade circundante (...)", podemos afirmar que os conhecimentos constituídos pelos alunos nos vários momentos de sua inserção no campo de estágio foram mobilizados na construção das narrativas verbais e não verbais construídas nas ferramentas de interação do Teleduc diário de bordo e portfólio, pelo fato destas narrativas se constituírem em diálogos e debates sobre as ações, reflexões e sentimentos dos alunos.

Nesse sentido, podemos dizer que as narrativas que se produziram a partir de uma exigência inicial de que os alunos escrevessem e postassem periodicamente sua trajetória nos campo de estágio, propiciou a criação do que chamamos de 'elo de confiança' entre alunos, professor e formador. Chamamos de 'elo de confiança' a constituição de um fluxo de leitura e escrita, uma corrente de cumplicidade pedagógica que permite contemplar e refletir a multiplicidade das experiências e das vivências que se configuram no campo de estágio, sem que se perca, com isso, o foco da formação de profissionais da educação e da formação de docentes. Isso permite o uso das ferramentas para além do controle das atividades de estágio.

Mais do que a superação da perspectiva de controle o ‘elo de confiança’, este fluxo de leitura e escrita constitui um diálogo e um debate, saímos do terreno do campo lógico do conhecimento que enfatiza e prioriza o falso e o verdadeiro’ e adentramos no terreno da ordem do verossímil. Esta distinção é comentada por Banks-Leite (2007, p. 112):

> Esta distinção é importante porque a *argumentação* é considerada com um das facetas do raciocínio, ao lado de *provar* e *calcular* (Grize, 1992). O cálculo está associado à demonstração de uma seqüência de *proposições*, nas quais cada uma implica a seguinte; ou seja, a demonstração é o desenvolvimento de um cálculo, enquanto a argumentação diz respeito a enunciados e é definida como ‘uma atividade discursiva que visa a intervir sobre as idéias, opiniões, atitudes, sentimentos ou comportamentos de alguém ou de um grupo de pessoas”.

Podemos dizer então que a formação de professores ganha com este uso específico das tecnologias de informação e comunicação um caráter compartilhado e colaborativo.

Para qualificar tanto as novas formas de interação entre universidade, a sociedade e as instituições quanto o foco na argumentação da construção conhecimento a partir da constituição de que chamamos de ‘elo de confiança’ apresentaremos a seguir três aspectos importantes no acompanhamento dos alunos nos seus respectivos campos de estágio.

4. Reflexão da construção de narrativas de estágio docente em ambiente TelEduc.

Conforme dito anteriormente, a exposição dos fatos vivenciados nos campos de estágio pelos alunos a partir de relatos narrativos postados no TelEduc possibilita aos formadores a compreensão do processo de passagem do aluno-estagiário para o de professor-estagiário. Esse processo ocorre durante as orientações que são dadas em cada postagem, pelos formadores, possibilitando o que chamamos de diálogo, que vai além de uma relação entre interlocutores mas de uma intervenção que encaminha as reflexões dos alunos-estagiários para a reflexão de questões pedagógicas durante a construção da posição de professores-estagiários, ou conforme discutido anteriormente, o papel de atores no campo de estágio.

O diálogo, assim, é caracterizado por uma relação de tratamento mais individual, ainda em ambiente virtual, reconhecendo os pontos de vista diferenciados que cada aluno apresenta em suas postagens, mesmo em situações em que mais de um aluno vivencie a mesma experiência. Cabe, portanto, aos formadores estabelecer com os alunos um vínculo de comprometimento, revelado tanto pela atualização das leituras, pela freqüência das postagens quanto pela qualidade dos encaminhamentos que é dado como retorno aos alunos no decorrer do processo de construção da reflexão acerca da atividade docente em formação. Dessa forma, o diálogo é responsável por estabelecer grande parte do que chamamos anteriormente de 'elo de confiança', dado pelo

mútuo compromisso de alunos e formadores para atingirem os objetivos propostos em uma dada disciplina.

Durante a elaboração das postagens narrativas, os alunos apresentam em seus relatos alguns elementos que não estariam ligados, necessariamente, aos fatos ocorridos no campo de estágio: são elementos que revelam um pouco de sua subjetividade, suas ansiedades e vontades, seus medos e incertezas, suas surpresas - frustantes ou bem sucedidas - ou, em outras palavras, as dimensões que os alunos conferem às narrativas em sua relação à experiência de formação docente. Em alguns casos, as dimensões podem estar presentes desde as primeiras postagens dos alunos e acreditamos que o acompanhamento, desde o início, dessas dimensões podem garantir boas reflexões acerca do histórico escolar desses alunos-estagiários, revelado muitas vezes pela comparação entre as posições de pertencimento das esferas de atividades de aluno, de aluno-estagiário e durante a formação do posicionamento de professor-estagiário. A partir das dimensões, portanto, é possível acompanhar o que poderíamos chamar de processo de 'amadurecimento' (por falta de outro termo que pudesse ser mais adequado), constantemente avaliado pelos formadores como indicador dos diferentes níveis de apreciação valorativa que esses alunos apresentam diante da atividade docente. Nesse sentido, a partir dos enunciados dos alunos e das intervenções argumentativas dos formadores, é possível elaborar reflexões acerca de idéias, opiniões, atitudes, sentimentos ou comportamentos, conforme discutido anteriormente, em uma atividade de intervenção discursiva.

Se, por um lado, o diálogo estabelecido entre formadores e alunos é responsável por oferecer encaminhamentos mais voltados à prática e à realização dos objetivos da disciplina, por outro lado, no âmbito das dimensões, é possível orientar os alunos sob a forma de aconselhamentos para que sejam capazes de refletir os possíveis conflitos que se apresentam na relação entre a posição de alunos-estagiários e a de professores-estagiários.

Finalmente, para discutirmos a questão da dinâmica das disciplinas em ambientes colaborativos virtuais é preciso levarmos em conta sua tão recente emergência nas práticas escolares, muitas vezes implementados de maneira intuitiva a partir de experiências presenciais. O modelo de dinâmica de aula expositiva para os conteúdos, seguida do trinômio pergunta-resposta-avaliação não poderia ser transposto para um ambiente virtual, a não ser que o consideremos apenas como um banco de dados ou uma lousa virtual. Acreditamos que o ambiente colaborativo pode (e deve) ser muito mais explorado que apenas isso. Conforme dito anteriormente, o TelEduc foi planejado para ser um ambiente com atividades e avaliações, provavelmente buscando manter as dinâmicas presenciais de sala de aula, enquanto nossa experiência foi bastante diferenciada ao explorar outras ferramentas do ambiente, bastante semelhantes aos blogs nos Diários de Bordo e nos Portfólios.[4]

---

4 A principal diferença destas ferramentas está nos recursos disponíveis para postagens de diferentes tipos de linguagem: enquanto no diário de bordo é possível apenas registrar texto verbal escrito - tanto em postagens de alunos quanto de formadores -, no portfólio há espaço para registro de texto verbal e de publicação de anexos de diferentes tipos: imagens, vídeos, arquivos de texto, planilhas etc., limitados pelo tamanho em megabytes dos arquivos.

Além disso, o ambiente colaborativo disponibiliza aos participantes a possibilidade de comunicação via correio eletrônico, semelhante ao e-mail, embora seja acessado apenas enquanto se está conectado no ambiente. Para nossa surpresa, a dinâmica de comunicação entre os alunos a partir do correio eletrônico do TelEduc foi bastante intensa e, segundo os próprios alunos, servia preferencialmente como instrumento de comunicação para os assuntos relacionados à organização dos trabalhos da disciplina, deixando para os e-mails pessoais a comunicação de outros assuntos.

Apresentamos abaixo uma tabela com dados extraídos do ambiente TelEduc para ilustrar a dinâmica virtual e o uso das ferramentas disponíveis pelos alunos em um dos cursos de formação de professores. Os dados estão em ordem decrescente em relação à última coluna, que é a somatória do número de acessos ao ambiente (login), do número de acessos à ferramenta Diário de Bordo (tanto para postagem quanto para leitura ou consulta de retorno dos formadores), do número de acessos ao Portfolio e do número de acessos ao Correio Eletrônico do ambiente.

Número de Acessos	D.Bordo	Portfolio	Correio	Total
169	128	126	33	456
157	147	81	1	386
105	91	110	45	351
122	84	96	23	325
82	71	100	49	302
70	109	75	31	285
96	52	83	28	259
110	28	75	28	241
82	42	78	34	236
104	41	70	17	232
55	58	77	18	208
59	55	54	28	196
66	10	56	53	185
53	49	38	33	173
47	46	45	32	170
34	47	38	43	162
52	27	52	26	157
51	23	48	28	150
44	37	44	13	138
41	41	39	16	137
37	18	39	16	110
30	33	22	17	102
35	34	30	1	100
24	31	25	14	94
28	32	16	2	78
28	24	19	0	71
21	12	26	7	66
26	16	18	4	64
22	4	13	19	58
Média = 64	48	55	23	189

Diante desses números, cabe-nos refletir: Que dinâmica se estabelece em um curso à distância? Quais relações podem ser destacadas entre as dinâmicas virtual e presencial? Como seria possível avaliar o aproveitamento dos participantes nessa nova dinâmica? As respostas não são simples de serem encontradas, mas acreditamos que estamos diante de um novo modelo de dinâmica de aula, bastante diferente dos modelos expositivos e de pergunta-resposta-avaliação: a construção do conhecimento não depende apenas dos formadores mas do engajamento de todos os participantes com os compromissos assumidos para o cumprimento dos objetivos da disciplina. Os ambientes colaborativos nos coloca diante de um novo panorama que ainda precisa ser explorado e refletido, buscando não apenas adaptar modelos de ensino às novas tecnologias mas, sobretudo, descobrir novas dinâmicas de funcionamento para as atividades de ensino-aprendizagem.

Referências

BANKS-LEITE, L. O discurso argumentativo em aula de História: topoi, estereótipos e construção de conhecimento. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org.) **Dossiê: Linguagem e construção de conhecimento em sala de aula. Pro-Posições**, v.18, n.3 (54), p. 112, set/dez 2007.

SMOLKA, A. L. B. Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org.) **Dossiê: Linguagem e construção de conhecimento em sala de aula. Por-Posições**, v.18, n.3 (54), set/dez 2007.

Reflexões a respeito do livro didático no Brasil

Reflections on the course book in Brazil

Fátima Cristina Dória Ramirez dos Santos. Mestra e Especialista em Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês como LE. UFF.
fatimaramirez@uol.com.br

Resumo

Sendo o livro didático a ferramenta principal de trabalho do professor no Brasil (Freitag, 1993), este artigo vem propor uma discussão acerca da trajetória e do papel deste material pedagógico, bem como das expectativas em torno dele, principalmente no que tange ao ensino de inglês como LE.

Palavras-chaves: livro didático – ensino – língua estrangeira

Abstract

Taking into account that the course book represents the Brazilian teacher's main tool at work, this article proposes a discussion about the role of this pedagogical material as well as the expectations toward it, mainly as far as the teaching of English as a foreign language is concerned.

Keywords: *course book – teaching – foreign language*

1 Introdução

O artigo em pauta pretende discutir de forma breve os dados produzidos a partir de um desdobramento de uma pesquisa de mestrado na área de Lingüística Aplicada (UFF – fev. 2004) a respeito da leitura no livro didático (doravante LD).

O desdobramento dessa pesquisa procurou focar os seguintes objetivos: traçar um perfil do LD no Brasil; descortinar a relação LD-professor-aluno; investigar se o LD utilizado na aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira (doravante LE) se revela um objeto facilitador na visão do aluno e do professor.

A leitura de trabalhos acadêmicos iluminou alguns questionamentos e trouxe, se não respostas, pelo menos esclarecimentos no que se refere ao ensino de inglês através do LD de LE. Pesquisas na área de LD (e.g. CORACINI, KLEIMAN, FREITAG, MARCUSCHI, CUNNINGSWORTH, ELLIS, entre outros) permitiram uma avaliação mais profunda da dimensão pedagógica desta importante ferramenta utilizada como apoio no processo de ensino-aprendizagem de LEs.

2 Metodologia

A metodologia de linha qualitativa e interpretativista selecionada para a consecução dos objetivos propostos baseou-se em três eixos:

a) pesquisa bibliográfica na área de LD;
b) entrevista piloto e questionários aplicados a professores de inglês;
c) questionário e entrevista com autores de course books (nacional e internacional);
d) Entrevista e questionários aplicados a 30 alunos de contextos escolares diferentes

Como forma de alcançar os objetivos, alguns critérios para a análise dos questionários foram criados, a saber:

1) Critérios para análise questionário professor:
   a) Como o professor vê o LD (acessório facilitador para ele e para o aluno/ um elemento fundamental de ensinar a LE)?;
   b) Segue fielmente o livro ou é livre para intervir sempre que necessário?

2) Critérios para análise questionário aluno:
   a) Como o aluno vê o LD (acessório facilitador para ele aprender/ um elemento fundamental na aprendizagem de LE)?

3) Critérios para análise questionário autor:
   a) O que é o LD para o autor e por que ele existe?;
   b) O que o autor espera do professor ao utilizar o seu material?

Embora por vezes dados numéricos sejam considerados nesta investigação, há que se enfatizar que a análise dos resultados estará muito mais atrelada à interpretação dos dados revelados pelos números do que aos números especificamente. Nesse sentido, compartilho da visão de Reichardt e Cook (cf. NUNAN, 1992) que aspectos quantitativos e qualitativos são mutuamente dependentes.

3 O LD no Brasil: avanços e entraves

O LD pode ser considerado uma conseqüência natural do desenvolvimento da imprensa, o que contribuiu para a educação de um número maior de pessoas. Santomé (1998) afirma que as características básicas que definem os LDs são: primeiro, o livro como recurso escrito e editado para uso exclusivo do estudante; segundo, a finalidade de serem utilizados nas escolas; terceiro, a função de apoio ao corpo docente. De fato, com o passar do tempo o LD tornou-se um elemento básico de referência tanto para o professor quanto para o aluno.

De acordo com Freitag (1993), a história do LD no Brasil resume-se a uma série de decretos, leis e medidas governamentais a partir de 1930, "(...) de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou crítica de outros setores da sociedade" (p. 11). Se por um lado temos programas recentes (eg. Programa Nacional do Livro Didático), por outro, o Decreto-lei que regulamenta ainda hoje a política do LD data de dezembro de 1945. O nascimento e a definição de uma política governamental para o LD estiveram em seu primeiro momento atrelados à Comissão Nacional do LD (CNLD), criada através do Decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Esta tinha como função julgar os LDs que poderiam ser produzidos ou importados. Entretanto, como destaca Bomény (1984), essa comissão exerceu mais a função de um controle político-ideológico do que uma real função didática.

No lugar da CNLD, na década de 60 surgiu a Comissão do Livro Técnico e LD (COLTED). Em 6 de janeiro de 1967, um convênio foi firmado entre o MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/ Sindicato Nacional de Editores de Livros e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) a fim de disponibilizar aos alunos brasileiros um número maior de livros. No entanto, esse 'controle' do mercado livreiro feito pela USAID não foi bem vindo, já que "(...) garantia por sua vez o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro" (FREITAG, 1993, p. 14). A essa agência americana cabia toda a responsabilidade de orientar as editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais americanos, bem como a ilustração, elaboração e editoração dos LDs nacionais nos moldes americanos. Este modelo americano de LD foi mantido pelo Governo, pois acreditava-se que ele asseguraria "(...) maior participação no desenvolvimento técnico e econômico do país e o silenciamento das vozes críticas e das lideranças politizadas" (*ibidem*, p. 26).

A Portaria n.º 409, de 24 de junho de 1980, conferiu às Secretarias de Educação (sem qualquer participação dos professores) a responsabilidade pela seleção e indicação de livros a serem distribuídos pela FENAME (Fundação

Nacional de Material Escolar), idealizadora do Programa do LD, criado em 1971 (LEON, 2001). A partir de 1996 os dirigentes da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) passaram a desempenhar um papel importante na mediação entre os estabelecimentos de ensino envolvidos no Programa do LD, por meio de negociações diretas com as editoras. Para os editores de LDs, essa negociação resultou em um grande favorecimento aos seus interesses, proporcionando a ampliação de seus negócios. Dessa maneira, empresários tornaram-se aliados dos dirigentes do setor educacional.

Em 1997 foi criado o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em conjunto com os Guias do Livro Didático, cujo objetivo seria contribuir para o aperfeiçoamento do LD, fazendo com que ele passasse a ser entendido como um instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem e não o único recurso. Entretanto, os critérios escolhidos pelo MEC ao normatizar LDs novamente não levaram em conta a experiência de professores, mas a ilusão de que os conceitos apresentados no LD podem ser facilmente categorizados como 'falsos' e 'verdadeiros'. Normas foram criadas por especialistas da área, na tentativa de se categorizar LDs como 'recomendáveis' ou não, de acordo com o que traz de 'verdadeiro' ou não. Uma das condições estabelecidas para um LD ser considerado 'recomendável' seria a de, ao transmitir 'verdades', apresentar um conteúdo claro, sem ambigüidades, transparente e sem qualquer preconceito ou erro. Esta preocupação com 'verdades' parece refletir uma visão equivocada, uma vez que a completude de sentidos está menos no livro do que em seu leitor.

Como resultado dessa política controladora adotada pelo MEC, editoras passaram a 'readaptar' seus LDs de acordo com as exigências dos catálogos desse programa e, assim, moldaram-se a uma lista de critérios de controle de 'qualidade'. Essa política parece preocupar-se apenas com o aspecto mercadológico do LD, ou seja, o livro como um produto de consumo, meramente. Esse tratamento pode ser detectado nas próprias palavras do documento do MEC sobre o PNLD: "[nesse] sentido propomos o mesmo patamar ético de discussão sobre o livro didático que é destinado à merenda escolar. Ambos são alimentos, cada um a seu modo, e devem ter padrões rígidos de qualidade" (Edital PNLD, 1997).

Ora, é bem verdade que em educação vários aspectos são prioritários, entre esses, a merenda escolar não pode ser ignorada. No entanto, sob a perspectiva controladora do PNLD, o valor metafórico atribuído ao LD não é de um 'reforço alimentar' a fim de 'nutrir' o aluno, mas de um produto rentável, à venda, e fabricado de acordo com as exigências de um grupo de pessoas (especialistas do MEC) pouco representativas. Devido a sua complexidade, o caráter mercadológico do LD será mais bem discutido na próxima subseção.

Souza (1999) destaca que o PNLD, de caráter normativo, contraria a noção de cidadania, liberdade, autonomia e igualdade no universo educacional brasileiro. Nele, a participação do professor é praticamente inexistente.

> O professor é definido enquanto mais uma peça alheia ao processo como um todo, fora das discussões sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional. O professor é apresentado, paradoxalmente, como um agente sem voz (...) a atuação efetiva do professor é silenciada e ele

> passa a ser mais um item da lista de problemas a serem solucionados (...) (ibidem, p. 60)

Desse modo, o professor é destituído de sua capacidade de autonomia, criticidade, sendo visto ora como vítima (desvalorizado), ora como réu (culpado).

Segundo Batista (1998), poucos autores brasileiros especialistas na questão educacional dão importância à questão da historicidade do LD. Excetuando-se alguns autores (Arroyo, 1968; Franco, 1980; Bomény, 1984; Oliveira, 1985 e Oliveira, 1986/1961) que, de forma fragmentada, discutiram o tema, não existem estudos sistemáticos sobre o surgimento do LD no Brasil. O que se pode perceber é que, sucessivamente, foram criados e desativados inúmeros comitês, comissões e programas relacionados à análise e produção dos LDs no Brasil.

> (...) parece não haver uma memória das políticas públicas desenvolvidas em relação ao LD no ministério competente, repetindo-se iniciativas, recriando-se, com cada governo, novas comissões e instituições (INL, FENAME, FAE), renomeando-se políticos e refazendo-se decretos, sem consideração do que já havia sido criado, pensado e concretizado anteriormente. (FREITAG, 1993, p. 19) (grifos no original)

Vale lembrar que o LD também faz parte do quotidiano escolar em outros países (MIALARET & VIAL, 1981, *apud* FREITAG). Porém, o tratamento que este material pedagógico recebe em países como Alemanha, URSS, EUA e México difere do tratamento dispensado no Brasil. A diferença essencial consiste no fato de que, em outros países, o LD se constitui em <u>um</u> dos instrumentos de trabalho. Costuma-se recorrer muito mais a outros materiais, inclusive aos disponíveis nas bibliotecas.

Com efeito, um dos problemas do uso do LD no Brasil refere-se à quase exclusividade de seu uso como material didático em todas as disciplinas. No caso do LD de LE, geralmente importado, a situação se agrava ainda mais. Muitas vezes não se dispõe nem de biblioteca nas escolas e então, recorrer a outros materiais de pesquisa se torna quase inviável. Se alunos e professores limitam-se a usar unicamente um LD, isto provavelmente acarretará uma dependência desse material por ambas as partes. Em suma, fazendo-se uma retrospectiva, quem parece ter sido o maior beneficiário de sua trajetória no Brasil é o setor livreiro, o qual vem expandindo seus negócios através de uma política quase sempre controladora. A política atrelada à trajetória do LD, que inclui inúmeras comissões e decretos fragmentários, parece ainda ser incapaz de constituir uma política integrada, voltada para as desejáveis transformações sociais que nossa escola exige.

3.1 Aspectos Políticos, Econômicos e Ideológicos do LD

Uma vez que o LD não pode ser estudado de forma isolada, pois pressupõe um mapeamento das estruturas de poder de determinada sociedade, faremos uma breve discussão da questão da política econômica e ideologia que subjazem a ele. Longe de ser um 'agregado', o LD parece influenciar não só o funcionamento do sistema educacional, mas também o mercado editorial. Ressalto que serão considerados aqui apenas os fatos mais relevantes como base para o estudo proposto.

Embora sejam pouco discutidos na área de análise de LD, seus aspectos econômicos e políticos não podem ser ignorados. Castro (1996) observa que os LDs podem ser considerados como um meio de reproduzir o que é considerado cultura 'valiosa' pelas classes e grupos sociais que controlam as esferas de poder, porém também significam uma grande fonte de lucros financeiros para as editoras e até mesmo para escolas de línguas, no caso do LD de LE.

Conforme Cypriano (2003), para o Banco Mundial, a qualidade da educação está vinculada a fatores que determinam a efetividade da aprendizagem. Dentre esses fatores está a produção de LDs. O banco recomenda "(...) proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente" (TORRES, 2000, p. 135). Por vezes, evidencia-se a supremacia do LD sobre o próprio professor: "[as] escolas nos países de baixa e média renda poderiam economizar custos (...) utilizando menos professores e alocando os recursos destinados aos professores a outros insumos que melhoram o rendimento, tais como livros didáticos (...)" (BM, 1995, apud TORRES, 2000, p. 167).

Dessa forma, pode-se deduzir que o LD, além de ser considerado mais importante que o professor e poder até mesmo assumir o lugar deste, parece também ser reconhecido como o grande responsável pela efetividade da aprendizagem. Em suma, conta-se mais com o LD no processo de ensino-aprendizagem do que com o próprio professor. Age-se de tal forma como se, com um LD 'recomendável', uma aprendizagem segura e eficiente estaria garantida.

Com efeito, no Brasil, a adoção de LDs, principalmente para o ensino de LE, por vezes encontra-se atrelada a razões econômicas. Especialmente nas escolas públicas, onde os alunos são provenientes de um estrato socioeconômico baixo, a preocupação com o custo do LD é inevitável. Por outro lado, mormente nas escolas particulares ou em cursos de línguas, os famosos '*course books*' publicados no exterior, com seu *design* geralmente arrojado, são livros caros que atendem a uma clientela de maior poder aquisitivo e representam uma fonte de lucros. Cunningsworth (1989) alerta que o custo alto e o *design* moderno, capas bonitas, bem produzidas e páginas coloridas, não garantem a qualidade do material. Esse tipo de recurso parece funcionar de modo 'artificioso', e é reforçado através da influência das editoras e suas estratégias de *marketing* junto às escolas ou cursos de línguas, na tentativa de atrair professores e alunos. Muitas vezes, embora haja diversidade visual para corresponder à demanda e às exigências do mercado, os mesmos textos vão sendo reutilizados a cada nova edição.

Dentre as várias pesquisas que se voltaram mais diretamente ao conteúdo dos LDs e sua ideologia (e.g. NOSELLA, 1979; FARIA, 1981; PRETTO, 1982; RIBEIRO, 1981; MARIZ, 1982, dentre outros), há unanimidade que "[a] ideologia contida no LD serve para consolidar a hegemonia da classe dominante (...) por ser ideológico, é alheio à realidade." (FREITAG, *op. cit.*, p. 86). Em outras palavras, acredita-se que a política capitalista e sua ideologia subjacente parecem 'moldar' o LD, selecionando temas, textos e atividades que, por vezes, colaboram para um escamoteamento da realidade atual e seus conflitos. Faria (1996) afirma que, especialmente no ensino de LE, os LDs representam uma maneira de se implementar métodos e suas ideologias – os quais nem sempre são explicitados pelo autor – enquanto que a prática de sala de aula tende a se moldar aos parâmetros desse material. Não se pode esquecer, contudo, que o professor é parte integrante e importante desse cenário; quando não suficientemente consciente, ele pode vir a tornar-se o grande mediador da ideologia subjacente ao LD, seja ela qual for. O professor de LE deve estar atento para o fato de que, apesar de ser um produto, o LD não se limita apenas ao conteúdo de cada página, mas envolve uma combinação de ordem ideológica e econômica.

3.2 O LD de LE e o Processo De Ensino/Aprendizagem

A importância do LD em sala de aula está fundamentada no fato de muitas vezes ele ser o único recurso facilmente acessível a alunos e professores. Certamente, muitos professores procuram encontrar legitimidade e apoio para suas aulas neste material. Constantemente vemos professores em inúmeros eventos científico-acadêmicos, interessados no lançamento de novos LDs. Segundo Almeida Filho (1991), o LD de LE atrai o professor porque funciona como uma referência confiável para ele, fornecendo-lhe parâmetros reconhecidos pela escola, em nível do que se 'pode' ensinar ou não, ou até mesmo funciona como um guia do planejamento a ser cumprido, o que lhe poupa tempo. Simultaneamente, ele também motiva e atrai os alunos, através de seus modernos e coloridos *layouts*.

Na educação brasileira, o LD tem uma tradição tão forte que, muitas vezes, a opção por ele independe da vontade e da decisão dos professores; até mesmo pais de alunos esperam, ou até mesmo exigem, a adoção de um LD. Essa tradição envolve também o LD de LE. Professores de LE no Brasil, principalmente nas escolas de línguas, raramente têm a oportunidade de escolher o LD de sua preferência. Também em escolas regulares e universidades particulares o LD de LE é geralmente imposto e não escolhido.

No entanto, salvo exceções, professores no Brasil costumam não somente usar um LD, mas também apreciá-lo como a mais pura fonte do saber.

> Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência. (SOUZA,1999, p. 27)

No caso do LD de LE, há também a crença de que principalmente o autor nativo é aquele que detêm a 'fonte do saber' em sua totalidade. Acreditamos que a legitimidade do livro está justamente relacionada à crença de que ele seja o detentor da verdade, a qual se encontra 'pronta' para ser transmitida e compartilhada. O papel do professor seria então reproduzir as idéias dos autores, enquanto aos alunos caberia assimilá-las.

Obviamente, sendo o contexto de sala de aula extremamente variável, sabe-se que nenhum course book será totalmente adequado a cada situação particular de ensino. Reconhecemos que isso seria tarefa impossível e que, por isso, ele inevitavelmente exigirá adaptações e intervenções. Como enfatiza Cunningsworth (1989), assim como não existe 'o método' perfeito, também não existe o course book perfeito. Contudo, para que se possa adaptar/reformular as atividades de um LD é preciso primeiramente que o professor seja bem informado, a fim de ser capaz de reconhecer o que deve ser reformulado e de identificar a compatibilidade de seus propósitos pedagógicos com os do LD que usa ou precisa usar.

Ressaltamos que a intenção aqui não é subestimar o LD, mas trazer à tona questões aparentemente despercebidas por vários autores e professores envolvidos, respectivamente, na produção e uso desse tipo de material. O intuito não é o de culpabilizar o LD de LE; certamente admite-se que há livros de boa qualidade, entretanto, é necessário atentarmos para o real papel desse recurso pedagógico.

3.3 Expectativas Quanto ao LD

A crença de que o LD é um recurso indispensável, donde emerge o maior insumo para a aprendizagem parece envolver a todos. Não somente professores, mas também alunos de inglês como LE quando questionados sobre o que esperam do LD para o ensino de inglês, reafirmam a importância desse recurso pedagógico e as expectativas que têm em relação a ele (extratos de algumas respostas aos questionários e entrevistas aplicados a professores e alunos):

P1- *"Ele é um apoio muito útil... Serve como uma seqüência a ser seguida".*

P2- *"Considero muito importante a adoção de um LD no ensino da língua inglesa. Jamais saberia ensinar inglês sem nenhum livro (...)";*

P5- *"O livro tem de alcançar **todos** os objetivos a que se propõe.";*

P6 – *"O livro deve ser o '**braço direito**' do professor e um excelente auxílio para o aluno.";*

S1- *"Ele deve apresentar **tudo aquilo** que o professor não tem tempo de planejar e que o aluno precisa, de forma confiável e criativa (...)";*

S2- *"O LD **é toda a base** sólida que um indivíduo recebe em uma LE";*

S3- *"O LD é o material mais acessível ao desenvolvimento do idioma, e portanto, só espero dele literalmente* ***tudo****"*;

S4- *"As respostas para as atividades devem levar o aluno* ***a pensar*** *e exercitar sua mente em inglês..."*. (grifos meus)

Ao que tudo indica, há grandes expectativas quanto ao uso de um LD para o ensino de inglês. Todos desejam um livro ideal, ou seja, um recurso pedagógico que esteja cada vez mais próximo da perfeição. Por isso, professores, pais e alunos querem confiar nele, acreditando que o LD seja obra de especialistas altamente capacitados ou até mesmo infalíveis.

3.4 O LD é Visto Como Facilitador Do Processo De Ensino?

A pesquisa evidenciou que não é raro, nem um fato isolado, o descontentamento de professores e alunos em relação a este material didático. A relação com o LD é ao mesmo tempo tensa e nebulosa, uma vez que gera um movimento de ação e reação nem sempre muito equilibrado, como do tipo "ame-o ou deixe-o".

Apesar de, num primeiro momento, os investigados terem reconhecido sua dependência do LD, e sinalizado grandes expectativas, para nossa surpresa, vários são categóricos em apontar inconsistências nos LDs, o que reforça a crença de que o LD não é perfeito. Os recortes a seguir ilustram algumas opiniões:

S1- *"...acho que a maioria dos livros* ***enfatiza muito a repetição****, a resposta pronta,...* ***gostaria*** *que os LDs trabalhassem com* ***textos interessantes****... saindo assim da* ***mesmice****"*;

S3 – *"Queria que o livro fosse o meu* ***grande apoio****. Mas até para estudar para as provas, se estudo só por ele, me perco. Além de* ***confuso****, ele é* ***chato*** *e traz sempre as mesmas coisas"*;

S5 - *"Esperava que o LD nos mostrasse* ***os erros*** *mais freqüentes dos estudantes brasileiros que estudam inglês, mas* ***não é isso que vejo****"*;

P5 – *"Muitas atividades e temas são apresentados de uma maneira que* ***mais dificulta do que ajuda a aprendizagem****. Será que os autores não percebem o que alunos* ***brasileiros precisam****?"*

P8 – *"Muitos alunos ficam* ***indiferentes ou detestam*** *as atividades que o livro traz, principalmente as de leitura e escrita"*;

P10 –*"Ele* ***não atende*** *minhas expectativas. As atividades por vezes são* ***chatas ou óbvias*** *demais e* ***não estimulam*** *o raciocínio do aluno"*;

P12 – *"O livro que sou* ***obrigada*** *a usar* ***não corresponde*** *às minhas expectativas e necessidades."* (grifos meus)

Ainda, em termos gerais, todos os professores respondentes sinalizaram que os LDs de que se valem constantemente requerem adaptações e reformulações. Principalmente no que se refere às habilidades de leitura e escrita, eles admitiram que as modificações são bastante freqüentes, o que gera desconfortos para o professor.

Concomitantemente, autores entrevistados revelaram que são conscientes das imperfeições de seus LDs. Eles salientaram que há uma crença por parte dos professores brasileiros de que, principalmente os autores nativos da LE, são detentores da verdade, quando isso não é possível. Os autores reafirmaram a necessidade da participação dos professores na elaboração e escolha de LDs, haja vista a complexidade que envolve a criação de um LD. Na criação desse material, eles investem tempo e dinheiro, preocupando-se em conciliar os interesses de editoras, professores, alunos e seus pais. Da mesma maneira que professores e alunos criam muitas expectativas em torno dos LDs, os autores esperam que estes façam bom uso deste material. Um dos entrevistados desabafa: *"Os professores se esquecem que criamos os livros para eles e seus alunos. Eles poderiam se esforçar mais para conhecer melhor nossa proposta e como aplicá-la na prática. Nós autores desenvolvemos metodologias e técnicas para aplicação da teoria na prática"*. Todavia, eles admitiram que, no processo final de produção, seus livros nem sempre conseguem refletir aquilo que idealizaram por primeiro.

Ao ser questionado acerca do papel do LD na aprendizagem de LE, um dos autores (A3) conta que a princípio, pensava que "(...) o LD não devia existir. O professor devia ser bom o bastante para que ele próprio pudesse buscar materiais, pesquisar. (...) eu tinha essa ilusão (...) mas eu comecei a perceber o seguinte: **ruim com ele, pior sem ele**. (...) porque o **professor hoje não tem tempo**. Ele tem que preparar aula todo dia. Ele **não tem condição** (...) eu acho que o LD, ele **dá um apoio** (...) com um LD criativo, ele vai se tornar criativo, mas se ele for mecânico, ele **não ajuda** o professor". As afirmações do autor refletem o que os dados dos respondentes desse estudo evidenciaram, ou seja, o uso de um LD pode e deve auxiliar o professor, mas, se este material vai constantemente de encontro a seus propósitos pedagógicos, ele exigirá do docente atribulado com inúmeras turmas, um freqüente e desgastante 'malabarismo'.

4 Considerações Finais

Salientam os que, devido ao escopo do artigo e dos desdobramentos do tema, não foi possível discutir todos os dados produzidos ao longo da pesquisa. Desta forma, procurou-se aqui apresentar um breve panorama do estudo realizado.

Ao triangular os dados da pesquisa bibliográfica com as respostas aos questionários e entrevistas aplicados, pôde-se explorar melhor a relação autor-LD-professor-aluno. Pôde-se perceber que o LD continua a ser a principal fonte de material didático no ensino de LE no Brasil, mas que, simultaneamente, professores reconhecem falhas nesse recurso. Notou-se que as inconsistências apontadas pelos professores e alunos investigados se somaram ao que foi observado na pesquisa bibliográfica. A análise revela que essas inconsistências

impedem que o LD facilite o processo de ensino/aprendizagem da LE. Parece inexistir uma interação significativa não só entre o aprendiz e o livro, mas também entre o editor, autor e o professor. O LD corre assim o risco de deixar de cumprir fielmente o seu papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Principalmente para o professor, que sente a necessidade de reformular atividades propostas pelo LD, este por vezes deixa de representar um apoio, um auxílio confiável.

Diante da constatada necessidade que o professor de inglês no Brasil tem do LD, ainda que as experiências de sala de aula e inúmeras pesquisas demonstrem que o LD tem deixado a desejar na sua função de facilitador no processo de ensino-aprendizagem, a melhor opção não parece ser a de bani-lo. Também não se pode ficar passivo diante dessa questão: "[é] necessário agir no sentido de descobrir uma forma de ação junto a autores, editoras, escolas, professores (...)" (Perini, *apud* Abreu, 1995, p. 113). É pesquisando, participando de debates, simpósios e congressos como o SILID que poderemos nos capacitar melhor no sentido de procurar alternativas para 'usarmos e abusarmos' do LD e assim interferir beneficamente no processo de ensino/aprendizagem de LE no Brasil.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º. Cole. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de *et al*. A representação do professor no livro didático nacional de língua estrangeira moderno no primeiro grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17, 67-68, jan./jun 1991.

BATISTA, A. G. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. Minas Gerais: Ceale, 1998.

BOMÉNY, H. M.B. **A política do Livro Didático**. São Paulo: Summus Editora, 1984.

CASTRO, J. A. **O Processo do gasto público do LD**. Brasília: IPEA, 1996.

COHEN, L. & MANION, L. ***Research Methods in Education***. London & New York: Routledge, 1989.

CORACINI, M. J. R. F. (org.) () ***O Jogo Discursivo na Aula de Leitura***. São Paulo: Pontes, 1995.

___________________ O Livro Didático de Língua Estrangeira e a Construção de Ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. ***Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.*** Campinas, SP: Pontes, 1999.

CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials**. London: Heinemann, 1989.

CYPRIANO, A. P. T. M. S. **Praticamos o que pregamos?** Dissertação de Mestrado. UFF-RJ, 2003.

ELLIS, R. The empirical evaluation of language teaching materials. **ELT Journal**, 51 (1), 36-42, 1997.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 1996.

FAULKNER, D. *et al*. **Methodology Handbook**. Milton Keynes: The Open University, 1991.

FREITAG, B. *et al*. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

GONSALVES, E. ***Conversas* sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: Coracini, M. J., **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

___________ **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, v. 69, p. 3-9, 1996.

LEON, M. P. **Aspectos Visuais do Livro Didático: uma leitura**. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 2001.

MACHADO, N. J. Sobre livros didáticos: quatro pontos. **Em Aberto**. Brasília, n. 69, p. 28-36, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino da língua? **Em Aberto**. Brasília, n. 69, p. 46-65, 1996.

__________________ Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2001.

MEC, Guia dos livros didáticos, 5ª. a 8ª. Séries. PNLD 2000/2001 Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999. In: <**http://www.mec.gov.br**>. Acesso em: 30 mar.2002.

MEC, Programa nacional do livro didático. Brasília: Ministério da Educação. Documento versão 1997. In: <**http://www.mec.gov.br**>. Acesso em: 30 mar.2002.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: ***D.E.L.T.A.***, v. 10, no. 2, p. 329-335, 1994.

__________________ **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, J.B.A. *et al*. **A Política do livro didático**. São Paulo, Summus, 1984.

POLTRONIERI, S. Ma. **A Leitura autorizada: o uso do livro didático no cotidiano escolar.** Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 1993.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. São Paulo: Artmed Editora, 1998.

SILVA, E. T. Livro Didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**. Brasília, n. 69, p. 10-14, 1996.

SOUZA, D. M., Gestos de Censura. In: Coracini, M. J., **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Projeto gráfico e diagramação
Ricardo Artur Pereira de Carvalho

Arte
Barbara Jane Necyk

Site
http://www.letras.puc-rio.br/2silid/
Romulo Matteoni